

Directora del número : Jesús Bernardo Miranda Esquer

Publicado en línea el 21 de diciembre de 2017

<https://www.unilim.fr/trahs/index.php?id=474>

TraHs N°2 | 2017

La alfabetización inicial en espacios escolarizados y  
no escolarizados en América Latina y África



Trayectorias Humanas Trascontinentales, revista numérica de la Red Internacional América latina, África, Europa y el Caribe (ALEC) entrega su segundo número bajo la temática *La alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados en América latina, África y Europa*.

En el mundo actual, los procesos de alfabetización inicial no se encuentran solo en la escuela. Aprender a leer y a escribir se constituye como proceso que puede ocurrir en cualquier otro espacio: el hogar, la familia, el barrio (la colonia), las asociaciones o incluso, hoy día, las plataformas tecnológicas. El aprendizaje de la lectura y la escritura puede suceder en cualquier tiempo de la vida del sujeto: infancia, adolescencia o edad adulta. Así que algunas de las preguntas que nos plantearemos en este número serán las siguientes: ¿cómo se enseña a leer en estos distintos espacios y tiempos? ¿Cómo se preparan los espacios en los que se desarrolla el proceso de alfabetización inicial? ¿Qué diferencias presenta el proceso a partir de la edad de los sujetos cognoscentes? ¿Cómo, desde el planteamiento de la pedagogía de la esperanza, estar en condiciones de incidir en las determinantes socio-históricas?

La mediación pedagógica en el proceso de alfabetización inicial *en los espacios escolarizados y no escolarizados* adquiere un sentido estratégico en el aprendizaje de los alumnos. De ahí la importancia de reflexionar sobre estos procesos: en el caso de América latina, por ejemplo, analizar el aprendizaje de la lengua natal entre los indígenas y estudiar las incidencias del proceso de alfabetización en las poblaciones no indígenas; examinar cómo, en Europa y en el continente africano se desarrollan dichos procesos de aprendizaje como factores de inserción social y cuáles son las estrategias empleadas para facilitar la socialización y desarrollo de pueblos que, sin recursos, migran a otras zonas territoriales o fuera de su país de origen.

En esta segunda entrega se reflexiona de manera colaborativa teniendo como puntos de análisis algunas temáticas como el proceso de socialización y escolarización, la educación no formal, la educación inclusiva, alfabetización inicial, percepciones de los profesores, trabajo docente, poblaciones vulnerables, prácticas sociales de lenguaje, cognición distribuida y teorías implícitas de los profesores sobre el proceso de alfabetización inicial. Ideas generadas en latitudes geográficas distantes, pero que convergen en nuevas latitudes cognitivas próximas. Esta proximidad en las temáticas, aportan nuevas miradas y reflexiones sobre la alfabetización inicial o avanzada, dentro de los espacios escolares y no escolares, y aportan distintos elementos para re-construir este objeto de conocimiento.

Sous la direction de Jesús Bernardo **Miranda Esquer**

Trayectorias Humanas  
Trascontinentales



## Nota editorial

**Dominique Gay-Sylvestre**

Directora

En este segundo número de la revista numérica de la Red Internacional América latina, África, Europa y el Caribe (ALEC) *Trayectorias Humanas Trascontinentales* son reunidos, una vez más, los dos continentes americano y africano, a través de una problemática que afecta principalmente a las poblaciones más vulnerables de ambos continentes y que aún dista mucho de ser resuelta. La « *alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados* » despierta conciencias y muestra el largo camino que queda por recorrer para que niños, niñas, adolescentes y adultos mayores puedan esperar una mayor y mejor inserción en la sociedad en la que viven, inclusive en los lugares más recónditos y apartados, y que pobreza y precaridad no se sigan conjugando con las carencias básicas educativas.



## Introducción

Jesús Bernardo MIRANDA ESQUER

Trayectorias Humanas Trascontinentales, revista numérica de la Red Internacional América latina, África, Europa y el Caribe (ALEC) entrega su segundo número bajo la temática *La alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados en América latina, África y Europa*.

En el mundo actual, los procesos de alfabetización inicial no se encuentran solo en la escuela. Aprender a leer y a escribir se constituye como proceso que puede ocurrir en cualquier otro espacio: el hogar, la familia, el barrio (la colonia), las asociaciones o incluso, hoy día, las plataformas tecnológicas. El aprendizaje de la lectura y la escritura puede suceder en cualquier tiempo de la vida del sujeto: infancia, adolescencia o edad adulta. Así que algunas de las preguntas que nos plantearemos en este número serán las siguientes: ¿cómo se enseña a leer en estos distintos espacios y tiempos? ¿Cómo se preparan los espacios en los que se desarrolla el proceso de alfabetización inicial? ¿Qué diferencias presenta el proceso a partir de la edad de los sujetos cognoscentes? ¿Cómo, desde el planteamiento de la pedagogía de la esperanza, estar en condiciones de incidir en las determinantes socio-históricas?

La mediación pedagógica en el proceso de alfabetización inicial *en los espacios escolarizados y no escolarizados* adquiere un sentido estratégico en el aprendizaje de los alumnos. De ahí la importancia de reflexionar sobre estos procesos: en el caso de América latina, por ejemplo, analizar el aprendizaje de la lengua natal entre los indígenas y estudiar las incidencias del proceso de alfabetización en las poblaciones no indígenas; examinar cómo, en Europa y en el continente africano se desarrollan dichos procesos de aprendizaje como factores de inserción social y cuáles son las estrategias empleadas para facilitar la socialización y desarrollo de pueblos que, sin recursos, migran a otras zonas territoriales o fuera de su país de origen.

En esta segunda entrega se reflexiona de manera colaborativa teniendo como puntos de análisis algunas temáticas como el proceso de socialización y escolarización, la educación no formal, la educación inclusiva, alfabetización inicial, percepciones de los profesores, trabajo docente, poblaciones vulnerables, prácticas sociales de lenguaje, cognición distribuida y teorías implícitas de los profesores sobre el proceso de alfabetización inicial. Ideas generadas en latitudes geográficas distantes, pero que convergen en nuevas latitudes cognitivas próximas. Esta proximidad en las temáticas, aportan nuevas miradas y reflexiones sobre la alfabetización inicial o avanzada, dentro de los espacios escolares y no escolares, y aportan distintos elementos para re-construir este objeto de conocimiento.



## Prólogo

**Enrique FARFÁN MEJÍA**

Universidad Pedagógica Nacional,  
Unidad 096  
Ciudad de México, México

efarme@hotmail.com

Borges, en el poema “El Golem”, declara: “... en las letras de rosa está la rosa y todo el Nilo cabe en la palabra Nilo”. ¿Cabrán Latinoamérica y África en un texto? La imagen, el dibujo nos hacen pensar que sí y, de ahí, surge la aceptada función del mapa. Tenemos estupendas figuras sugiriendo otros territorios. ¿Será posible vislumbrar la alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados que se da en esos continentes? Este es el propósito de este número.

Los textos aquí incluidos refieren cómo los países latinos y africanos buscan hacerse de un espíritu con muchos rostros, a través del lenguaje escrito. Humboldt sugirió que el espíritu de un pueblo está en su idioma. Tratar de comprender cómo se hacen escritores y lectores, entonces, es preguntarse cómo se hacen de un espíritu propio, en diferentes lugares. Quizás, por eso, la palabra que los lectores encontrarán, más nombrada, es “diversidad”, sea tan sólo por anhelo, como en el texto de Koubi. Pero, parece, al mismo tiempo, que las mayores barreras en el lenguaje escrito y su enseñanza inicial son en ese sentido. La homogeneidad es el nuevo nombre del enemigo a vencer en los territorios de las culturas periféricas de esos dos continentes tal y como lo confirman dos textos que repasan la alfabetización: uno, en Venezuela, hecho por Uzcátegui y Bravo, y otro en México, por parte de Muñoz. Dos textos donde se deja sentir la ausencia de la diferencia y de la visión, desde la experiencia de los pueblos originales en esta experiencia alfabetizadora.

Escribo estas palabras en el estado mexicano de Morelos, después del privilegio de leer, previamente a su publicación, estos ocho artículos y mientras resuenan en el cielo, los cohetes por la celebración de la Virgen de Guadalupe. No puedo dejar de pensar en esa imagen sincrética entre lo europeo y los credos originales de esta tierra que significa la Guadalupana. También, tengo presente que, junto al General Zapata que recorrió estos parajes, iba a su derecha un profesor, Otilio Montaña, encargado de custodiar el bien más preciado de ese ejército indígena: las escrituras novohispanas que daban fe de la propiedad sobre sus propias tierras.

Quizás ese es el sino del lenguaje escrito en América Latina y África: escribir y leer del propio espíritu, con palabras de otra cultura. Esa paradoja está presente en estos artículos. Puede ser que, por eso, los autores buscan, en lo teórico y en lo metodológico, hallar un camino diferente para comprender el desafío de la alfabetización inicial. Encontramos, por ejemplo, la propuesta de Miranda y Miranda retomando la posición epistemológica del marxismo que invita a estudiar el aprendizaje de la lengua escrita con perspectiva histórica: “lo ontogenético recupera lo filogenético”. O el trabajo de Gutiérrez y De Lima quienes sugieren la alfabetización en lengua propia en la perspectiva de los derechos humanos.

En América Latina, hace 50 años, la teoría y el método alfabetizador de Paulo Freire, tuvieron gran auge, planteando la interrelación entre el lenguaje, el trabajo y la vida cotidiana. Poco queda de esa experiencia en la cual los pueblos originales encontraron su letra y sus libros para expresarse. Textos como el de M' Obiang en África o como el de Pagliutzo y Grubits o el escrito por Vieira y Magalhaes, ambos de Brasil, hacen ver que las lecturas de este número de la revista dan nuevos bríos a esa tarea de apropiarse de la

lengua escrita y en la que se juega más que sólo un interesante objeto de estudio: se trata de encontrar en la palabra escrita, no lo olvidemos, un camino en el que se exista.



## Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje

**Martín Muñoz Mancilla**

Escuela Normal de Coatepec Harinas  
Estado de México

[martinmum\\_m@yahoo.com.mx](mailto:martinmum_m@yahoo.com.mx)

El propósito de este trabajo es analizar la manera en qué se ha desarrollado la alfabetización de las nuevas generaciones a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México.

Por las características del objeto de estudio se eligió la metodología cualitativa, dada la intención de destacar las cualidades de dicho proceso. Por lo que, primeramente, se realizó una investigación documental mediante el análisis de la literatura referente al tema de estudio, centrándose en el análisis histórico, a fin de obtener elementos para conocer el pasado y así poder comprender el presente. Posteriormente, mediante la investigación de campo se utilizó: la observación, la entrevista y el grupo focal.

Entre los principales hallazgos se reconoce que la alfabetización en México, a través de las diferentes etapas evolutivas, se ha dado de diversas maneras: en la Época de la Colonia fue mediante silabarios y cartillas; en la época del Porfiriato, se introdujeron algunos métodos como el de Rébsamen; en la época Posrevolucionaria, con el método onomatopéyico, aprendieron a leer y a escribir miles de mexicanos. Posteriormente, se empezaron a introducir y retomar métodos sintéticos, analíticos y globalizadores.

Finalmente, fue hasta la década de los noventa cuando se pusieron las bases para la puesta en marcha de políticas neoliberales y, con ello, metodologías similares a otros países; de ahí, la introducción del constructivismo, del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lecto Escritura (PRONALEES), del enfoque comunicativo funcional y luego, de las prácticas sociales de lenguaje.

Palabras claves: alfabetización, lecto-escritura, enseñanza, aprendizaje

The purpose of this paper is to analyze the way in which the literacy of the new generations has developed through the different evolutionary stages through which the history of education in Mexico has passed.

Due to the characteristics of the study object, the qualitative methodology was chosen, given the intention to highlight the qualities of this process. Therefore, documentary research was first carried out through the analysis of literature referring to the subject of study, focusing on historical analysis in order to obtain elements to know the past and thus be able to understand the present. Subsequently, through field research, the following was used: observation, interview and focus group.

Among the main findings, it is recognized that literacy in Mexico through the different evolutionary stages has occurred in different ways: in the Colony Era it was through syllabaries and primers; in the epoch of the Porfiriato some methods like the one of Rebsamen were introduced; In the post-revolutionary period with the onomatopoeic method, thousands of Mexicans learned to read and write. Subsequently, they began to introduce and resume synthetic, analytical and globalizing methods.

Finally, it was not until the 1990s that the foundations were laid for the implementation of neoliberal policies and with these methodologies similar to other countries, hence the introduction of constructivism, of the National Program for the Strengthening of Reading

and Writing (PRONALEES), of the functional communicative approach and later, of the social practices of language.

**Keywords:** literacy, reading-writing, teaching, learning



## Presentación

El tema de la alfabetización es ampliamente reconocido, no solamente en la agenda de los organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), sino también en la agenda de los diferentes países, de los estados, de los municipios y dentro de la cultura de las mismas familias. Es decir, existe una preocupación generalizada para que las nuevas y viejas generaciones sean alfabetizadas o, mejor dicho, dominen y utilicen la lectura y la escritura en la vida diaria.

De ahí que la alfabetización se considere un tema relevante y significativo en los diferentes ámbitos, dado que existe una preocupación generalizada para que las nuevas generaciones no sólo la conozcan y dominen, sino que la apliquen permanentemente en la vida diaria y, así, pues, mediante su utilización, se puedan incorporar a un nuevo contexto caracterizado por la globalización, el neoliberalismo y los avances científicos y tecnológicos.

Se destaca la alfabetización porque ha sido uno de los principales medios para acercarse a la cultura, al conocimiento de la realidad y, sobre todo, porque mediante ella se apropia de elementos teóricos, técnicos, metodológicos e incluso prácticos; de ahí que lo que anteriormente consistía en saber leer y escribir, en los últimos años, ha permitido utilizar las tecnologías de la información y del conocimiento (TIC), navegar en la red, y sobre todo considerarla como una necesidad para la sobrevivencia.

En ese sentido, el lograr que toda la población tenga acceso a la alfabetización es el camino que han seguido algunos países para llegar a ser prósperos, justos, cultos, y con altos índices de bienestar; en cambio, aquellos países donde se tienen grandes rezagos de alfabetización presentan altos índices de pobreza, marginación, desigualdad e injusticias; de ahí, la pertinencia de que la alfabetización sea un Derecho al que todos los individuos del mundo puedan acceder y, con ello, poder apropiarse de mayores elementos formativos para poder enfrentar un mundo complejo, cambiante y sobre todo competitivo.

Sin embargo, en la realidad, lamentablemente, todavía se pueden ver a una gran cantidad de niños en edad escolar que no asisten a la escuela y, lo peor, siguen existiendo niños que nunca van a poder tener la oportunidad de poder ser alfabetizados. Esta es una realidad innegable y se puede evidenciar ampliamente con los niños de la calle, niños que limpian parabrisas, que piden limosna, algunos que trabajan informalmente, ya sea vendiendo productos como chicles, dulces, etc., niños que trabajan en el campo, etc.

Esos niños, los que no asisten a las diferentes instituciones educativas, en su gran mayoría son hijos de padres de familia irresponsables, algunos con vicios y la mayoría con una gran pobreza no sólo económica, sino también cultural; por tanto, no dimensionan la pertinencia de la alfabetización para que esos niños, cuando sean adultos, tengan mayores oportunidades.

A decir de Bourdieu (1973), Baudelot y Establet (1988), la cultura en la que se desarrollan las familias ocupa un lugar muy importante en la vida social, cultural y económica, dado que quienes tienen mayor acceso al consumo cultural obtendrán mayores elementos que les permitirán tener mayores oportunidades de éxito en la vida; incluso, llegan a reconocer dos redes: una, que alude a quienes tienen acceso a cursar una formación profesional y, por ende, mayores oportunidades y, la otra, los que van quedando excluidos de dichas oportunidades. A decir de Bauman (2004), los excluidos, los marginados, los olvidados, los invisibles, los locales, los menos favorecidos, los que tienen pocas esperanzas, los que están marginados por el destino, los probables futuros parias, los que no cuentan, los nadie; es decir, para quienes les será más complejo integrarse a un mundo global y competitivo.

Por tanto, el ser analfabeto tiene muchas desventajas para poder vivir en el siglo XXI dado que las condiciones en las que se desarrolla, aluden a la era de la información y del

conocimiento, siendo uno de los medios necesarios para su incorporación, precisamente, los rasgos de los alfabetizados; en caso contrario, como se viene exponiendo, aumentarán la cantidad de los excluidos.

Como se viene dando cuenta la alfabetización ocupa un lugar relevante en la agenda internacional, nacional, estatal, e incluso familiar, de ahí que sea considerado un tema relevante y significativo para ser analizado y así poder valorar la trascendencia que tiene en la actualidad; sin embargo, para una mayor comprensión se hace necesario conocer la historia de cómo se ha venido desarrollando y para ello se analiza la manera en que han evolucionado los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, o dicho en otras palabras, los procesos de alfabetización en México.

Para una explicación lógica y congruente se presentan los siguientes apartados: *Metodología; La alfabetización. Entre necesidad y competencia; La Iglesia. Institución alfabetizadora en la Época de la Colonia; La introducción de métodos de enseñanza. En la época de la independencia; Época posrevolucionaria. El método onomatopéyico como base en la educación rural; Priorización del método global de análisis estructural; La reforma de los noventa y el enfoque comunicativo y funcional; Priorización de las prácticas sociales del lenguaje; Reflexiones y Fuentes utilizadas.*

## Metodología

¿Cómo se han desarrollado los procesos de alfabetización en México? ¿Cuál ha sido la evolución por los que han pasado, desde la aplicación de los silabarios hasta el modelo educativo 2018? O, planteada más específicamente, ¿de qué manera los procesos de alfabetización en México han tenido ciertos cambios y transformaciones, a través de cada una de las etapas históricas por las que ha ido evolucionando, hasta llegar a los últimos años cuando predominan procesos de globalización neoliberal e influencia de los avances científicos y tecnológicos?

Éstas fueron las preguntas que se plantearon para el desarrollo del presente trabajo, y que permitieron construir el siguiente supuesto: ***“Si bien, la alfabetización es uno de los principales propósitos universales para poder incorporar de manera cultural, social y económica a la población en general, se puede decir sin embargo, que, en el caso de México, al analizar longitudinalmente la alfabetización, ésta ha estado presente, desde la época de la colonia, cuando se requería que algunos habitantes supieran leer y escribir para poder predicar y enseñar la religión y la lecto-escritura a otros más; y, así, sucesivamente, poder incorporar a la población a la cultura de dicha época. En ese modo, se ha ido dando la evolución, pasando por las épocas de: Independencia; Porfiriato; Posrevolución, Cardenismo, Desarrollo industrial, hasta los últimos años cuando la Globalización, el Neoliberalismo y los Avances Científicos y Tecnológicos configuran un nuevo escenario donde la alfabetización es una competencia para poder incorporarse a un mundo dinámico y competitivo.”***

Con base al planteamiento de dichas interrogantes y a la construcción del supuesto se propuso lograr el siguiente propósito: analizar la importancia que ha tenido la alfabetización en la incorporación de las nuevas generaciones a la vida social, cultural y económica, a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México, a fin de obtener elementos que permitan sustentar su pertinencia.

Los autores en los que se fundamentó la manera en cómo abordar la metodología fueron entre otros: Alvarez Gayaou (2010), Eisner (1998), Taylor y Bogdan (2008), y Paz (2003), quienes sustentan a profundidad las ventajas de utilizar la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal dentro de los procesos investigativos.

Por las características del objeto de estudio se realizó una investigación documental y de campo. La primera se realizó mediante literatura del objeto de estudio; es decir, se recopilaron publicaciones, las cuáles fueron revisadas.

La segunda se desarrolló entrevistando de manera individual a docentes jubilados; es decir, a maestros que prestaron sus servicios por más de treinta años y quienes, de manera directa, vivieron diversas reformas educativas, lo que influyó para que, dentro de las aulas, vivieran diversas experiencias formativas sobre la manera de alfabetizar a las nuevas generaciones, de ahí la pertinencia de la perspectiva cualitativa.

Para poder desarrollar entrevistas grupales se retomaron elementos del trabajo en grupo focal, dadas las ventajas de trabajar temáticas de manera colegiada, desde diversos puntos de vista, asimismo con libertad y confianza; de ahí que la diversidad de metodologías para la enseñanza de la lecto-escritura, a través del tiempo, se considere un tema relevante y significativo.

Para una explicación profunda de la manera en que se han sido alfabetizados se retomaron elementos de la investigación cualitativa, dada la trascendencia de interactuar con docentes y jubilados; asimismo, para la revisión del estudio longitudinal, fue necesario remitir a autores que destacan la importancia del análisis histórico para comprender el presente, tales como Bloch (1982).

## La alfabetización. Entre necesidad y competencia

Para comprender el término de alfabetización se hace necesario remitirse a la raíz etimológica de la que procede, encontrándose que deriva del griego, dado que se integra de los siguientes componentes: letra **alpha**, letra **beta**, y del sufijo **ción**, que alude a indicar la acción y el efecto.

Por tanto, etimológicamente se relaciona con el proceso y el resultado de la alfabetización; es decir, a los procesos que se pasan para poder aprender a leer y a escribir. En ese sentido, para la alfabetización se integran no sólo los procesos de aprendizaje, sino también los de enseñanza.

Bajo estos preceptos etimológicos, se comprende que quienes llegan a ser alfabetizados son aquellos sujetos que poseen los conocimientos para poder leer y escribir. Ahora bien, aprender a leer y a escribir no es cosa fácil, dado que requiere las condiciones, los medios, las actitudes, la disciplina, los conocimientos previos, y sobre todo las capacidades y habilidades para poderlo hacer.

El ser alfabetizado es una necesidad para desarrollarse en el siglo XXI dada la injerencia de las TIC y de una sociedad basada en la información y en el conocimiento; de ahí que, en estos nuevos tiempos se involucre no sólo leer y escribir, sino también la utilización de las tecnologías e incluso el dominio de idiomas tales como: inglés, mandarín, francés, alemán u otros como las lenguas indígenas.

La alfabetización, su práctica y utilización promueven un mayor capital cultural a quienes la poseen, ya que les permite interactuar con diferentes textos, tales como libros, revistas, folletos, trípticos, etc. Dicha interacción, actualmente, ya no sólo se da de manera directa y en papel, como en épocas anteriores, sino que se puede hacer en forma digital, a través de diferentes medios, gracias a las redes.

En ese sentido, las personas alfabetizadas tienden a apropiarse con mayor facilidad de elementos teóricos, de información, del conocimiento, de sustentos, de sus Derechos; por tanto, cuentan con un mayor bagaje cultural que los analfabetos - estos últimos, al no saber leer y escribir tienen el riesgo de vivir en la ignorancia, con prejuicios y fanatismos.

Las personas alfabetizadas tienen mayores elementos que les facilitan incorporarse y aprovechar las oportunidades culturales, sociales y económicas. La importancia de los procesos de alfabetización históricamente han ocupado un lugar relevante en la etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación en México; de ahí la trascendencia de hacer un estudio longitudinal que permita conocer la manera de cómo se ha dado la alfabetización en dicho país, tal y como se desarrolla en los siguiente temas.

## La Iglesia. Institución alfabetizadora en la Época de la Colonia

Como ha sido ampliamente contado por diversos historiadores en el continente americano hubo grandes culturas como la mexicana, la inca, la maya, por citar solamente algunas, las cuales dejaron grandes testimonios que dan cuenta de su grandeza y esplendor, mediante pirámides y monumentos. Sin embargo, con la llegada de los españoles, sus habitantes fueron conquistados gracias a la utilización de metales para la elaboración y manejo de sus armas, así como el contagio de diversas enfermedades, lo que diezmo a la población en general.

Lo que empezó como una conquista militar, gradualmente se fue transformando en una conquista cultural, con la finalidad de que los pobladores del Nuevo Mundo se apropiaran de los elementos de la cultura europea. En dicha empresa, la Iglesia ocupó un lugar importante de ahí la llegada de una gran cantidad de religiosos.

Destacan principalmente franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas, quienes fueron los responsables de evangelizar a los pobladores del Nuevo Mundo. Por tanto, además de bautizarlos y promover la fe, también consideraban necesario enseñarlos a leer y a escribir, a fin de promover la religión católica.

Uno de los misioneros a quien se le atribuye la primera mantilla para la enseñanza de la lectura y escritura fue Fray Pedro de Gante, quien la elaboró a finales del año mil quinientos de nuestra era. Dicha mantilla promovía la memorización del alfabeto y la integración de las primeras sílabas, palabras y oraciones.

La utilización de las mantillas y los silabarios promovió que miles de indígenas aprendieran, mediante la memorización, la lectura y la escritura; de ahí que procesos de repetición, castigos y enseñanzas monótonas hayan sido muy comunes en esos tiempos. Incluso han llegado a perdurar hasta nuestros días, frases tales como: “la letra con sangre entra”, a fin de promover una rápida memorización y, de no ser así, un severo castigo.

Según Barbosa (1971), a Nicolás García de San Vicente se le atribuye uno de los silabarios que más se utilizaron para la enseñanza de la lecto-escritura en el mundo de habla hispana, el cual fue ampliamente conocido como silabario de San Miguel o de San Vicente.

Dicho silabario está compuesto por treinta y ocho lecciones. En la primera, aparecen las cinco vocales ordenadas en cinco series distintas, de tal manera que en cada serie aparece una vocal diferente, con la finalidad de poderlas memorizar, tanto de manera vertical como horizontal. En la lección dos, se presentan las consonantes: b, f, m, p, v y, en la parte de debajo de cada una de ellas, se formaban columnas y, en orden, las consonantes y la integración de sílabas.

En las lecciones tres y cuatro: las consonantes d, l, n, r y s. En la cinco, c, ch, z y n. En la seis, y, g, h así como la utilización de diéresis. En la siete, el abecedario completo. En la ocho, las primeras palabras separadas por un guion. De la lección nueve a la quince la combinación de sílabas. De la dieciséis a la veintitrés, las letras mayúsculas. De la veinticuatro a la treinta y ocho, palabras y la utilización de guiones.

A decir del autor, los materiales de dicho silabario se imprimían en México y se exportaban a la gran mayoría de los países de habla hispana; es decir, nuestro país desde la época de la Colonia tenía ciertas ventajas culturales sobre otros países del continente americano e incluso de otros de habla hispana.

Con base a lo expuesto anteriormente, se puede concluir este apartado que, gracias a la disciplina y creatividad de algunos religiosos, se promovió la elaboración de los primeros recursos para la enseñanza de la lecto-escritura, tales como mantillas y silabarios. Sin embargo, también es necesario reconocer que, por las características de la época, se enfocaba más a la enseñanza que al aprendizaje; de ahí la utilización frecuente de castigos y reprimendas a los alumnos, situación que va a empezar a cambiar en épocas posteriores gracias a la influencia de las ideas de la Ilustración, así como a la caracterización de la nueva época, tal y como se expone en el siguiente apartado.

## La introducción de métodos de enseñanza. En la época de la independencia

Como se expuso en los apartados anteriores, la alfabetización ha ocupado un lugar relevante y trascendente en la vida personal, social y económica, de ahí que sea una preocupación y prioridad no sólo de los estados y países, sino también de los organismos internacionales. De ahí que, para comprender cómo se han desarrollado los procesos de alfabetización en México haya sido necesario analizarlos por etapas, siendo la época de la colonia cuando la Iglesia fue la responsable de educar a la población del Nuevo Mundo y por ende, los religiosos fueron quienes enseñaron a leer y a escribir a los mexicanos, mediante mantillas y silabarios.

Tiempo después, en la Época de la Independencia la Iglesia, gradualmente, empezó a perder poder, esto sin duda gracias a la influencia de la difusión del pensamiento de la Ilustración. En dicha coyuntura tuvieron una gran influencia para el movimiento denominado *Escuela Nueva* algunos autores, tales como Erasmo de Róterdam (2003), Luis Vives (2010), Juan Jacobo Rousseau (2008), entre otros.

Dicho movimiento se caracterizó por promover una fuerte crítica a la manera en que se desarrollaban los procesos formativos en la educación tradicional, por lo que aportaron reflexiones y elementos para poder desarrollar una transformación estructural, donde los alumnos dejarían de ser considerados como sujetos pasivos, tabulas rasas, e incluso recipientes que llenar.

De manera semejante, los maestros tendrán que transformarse y dejar de ser aquellos sujetos que imponían, de manera arbitraria y tajante, conocimientos, saberes, valores, disciplinas, conductas y castigos; por lo que, en caso contrario, tendrían que ser los promotores, los animadores, los mejor preparados para poder despertar el interés y la pasión por el conocimiento.

Las aulas pasarían de tener una dinámica basada en el protagonismo del docente quien, mediante castigos y amenazas mantendría el respeto y el orden por un espacio idóneo para el trabajo; en cambio, en la *Escuela Nueva*, las aulas se caracterizarían por tener un ambiente agradable y armónico, basado en el respeto mutuo, en la tolerancia, en la comunicación y, sobre todo, en el desarrollo hacia los conocimientos y saberes. Bajo esta nueva caracterización del ambiente áulico, los alumnos tendrán un rol más protagónico y menos pasivo.

En el caso de México, la introducción formal del estudio de las metodologías y de los métodos para la enseñanza y el aprendizaje se incorporó mediante el establecimiento y fundación oficial de la primera escuela normal en Jalapa (Veracruz) en 1886. Dicha institución fue planeada y fundada durante el Porfiriato, cuando era Secretario de Instrucción Pública el yucateco Joaquín Baranda.

Según Corro (1964), la escuela normal veracruzana, como institución formadora de docentes, fue planeada y organizada por Enrique Conrado Rebsamen, con base a su experiencia de haber laborado en una escuela normal alemana y sobre todo con su identificación con el pensamiento liberal a fin de que las nuevas generaciones de docentes tuvieran otra visión de mundo.

De ahí que las aportaciones de dicho autor a la educación en México destacan no sólo por la integración de la formación académica en planes y programas de estudio de dicha escuela normal, ni por la integración del inglés y francés para que los futuros docentes conocieran las obras de pensamiento en su versión original, sino también por la difusión del pensamiento de la Escuela Nueva, mediante revistas, boletines y propuestas, así como su papel protagónico para organizar las bases del sistema educativo nacional semejante al de países europeos.

Otra de las aportaciones por las que se le reconoce es por la adaptación de metodologías para la enseñanza de la lectura y la escritura en México que, a decir de Guillén (1976), el inventor del método de palabras normales fue Vogel. Consistió en enseñar cincuenta

palabras representando ideas familiares al niño, constituidas por dos o más sílabas, con el objeto de reconocer las palabras representadas; sin embargo, como se viene exponiendo, se admite que fue Rébsamen quien introdujo, en nuestro país, dicho método, con una serie de modificaciones, producto de su experiencia de haberlo utilizado en Suiza.

Enrique Rébsmen (1973), seleccionó palabras familiares a los intereses de los niños mexicanos. A decir, de Barbosa (1975), difundió los pasos técnicos para el desarrollo del plan general para la enseñanza de las palabras normales: 1) Interesar o motivar a los niños, mediante una plática en la cual se destaque la palabra normal que se pretende enseñar, 2) Presentación de una lámina relativa a la palabra, 3) Presentación de la palabra normal por medio de su diagrama descompuesto en sílabas y sonidos, 4) Escritura por sonidos silábicos, 5) escritura de la palabra normal en los cuadernos de los niños y 6) Calificación de los resultados.

El orden de las palabras normales son mamá: elemento nuevo m, nene n, luna l, nido d, tina t, pato p, gato g, cama c, loro r, perro rr, soldado s, jacal j, fusil f, verano v, barco b, llorón ll, yunta y, muñeca ñ, herrero h, chino ch, quinta q, kiosko k, zopilote z, cera c, y gigante g. La tercera etapa, consistía en la enseñanza de mayúsculas. La cuarta etapa, lectura de letras impresas mediante la utilización del alfabeticón que consistía en tablillas colocadas en un tablero negro en posición horizontal y con ranuras para deslizar letras que los alumnos leían por sílabas y palabras, formando así nuevos elementos con frases ya conocidas.

Según García (1968), las aportaciones de Rebsamen a la educación en México transformaron la manera en que se venían realizando anteriormente, al retomar y adoptar metodologías y elementos de las aportaciones europeas, de ahí que la enseñanza de la lectura se haya ido transformando gradualmente durante el Porfiriato, lo que trajo consigo una transformación pedagógica.

## Época posrevolucionaria. El método onomatopéyico como base en la educación rural

En la época del Porfiriato se estableció la primera escuela normal y, por ende, el estudio formal de la metodología y de los métodos para la enseñanza. Por tanto, se introdujeron métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, siendo el más famoso el método de palabras normales que fue adaptado por Rébsamen y que, incluso, es conocido por algunos, con el nombre de dicho maestro.

Sin embargo, muy pocos habitantes de México tuvieron acceso a dicho servicio, razón por la que las poblaciones se levantaron en armas en búsqueda de una mayor justicia social en lo que se denomina Revolución Mexicana, la cual tiende a culminarse con el destierro de Porfirio Díaz y, posteriormente, con la promulgación de la Constitución Mexicana de 1917, mediante la cual se plasmaron como Derechos, las demandas por las que lucharon los mexicanos en el artículo tercero constitucional.

Con base a dicho derecho se empezaron a establecer escuelas en todo el territorio nacional, y el método del maestro mexicano Gregorio Torres Quintero fue ampliamente difundido por las instituciones educativas. Según Torres (1976), se utilizan algunas onomatopeyas, pretendiendo encontrar aquellas que se familiaricen con el sonido de las letras, lo que denota un fonetismo onomatopéyico.

Las onomatopeyas utilizadas son: al subir un cohete produce el sonido sss, el carro produce rrr, el fff se hace en el resoplido del gato furioso, etc. Para la enseñanza de las vocales se sugiere el siguiente orden y fonema: i del llanto de la ratita, u del pito del tren, o el grito del cochero, a el grito del muchacho asustado y e la pregunta del sordo.

Para las consonantes: s el silbido del cohete, r el ruido del coche, m el bramido de la vaca, t el ruido del reloj, l lengüeteada del perro, j jadeo del resuello del caminante, f resoplido del gato, n sonido de la campana, c cacaraqueo de la gallina, p estampido del cañón, g de la gárgara, d de los dados, ch del chapaleo del agua, ll del chillido de la sierra, b del grito

del corderito, ñ del llanto del niño, y del buey, h la muda, v de la vaca, z de a zorra y qu la de quinqué.

Los pasos recomendados para la utilización de este método son: 1) Narración de un cuento, 2) Comentario del mismo, 3) Invitar a los niños a imitar el sonido, 4) Dar a conocer la consonante, 5) Invitar a los alumnos a pronunciar el sonido de la misma, 6) Pedir a los niños mencionen palabras que contengan el sonido, 7) Escribir en el pizarrón algunas palabras, 8) Pedir pasen los alumnos a encerrar en un círculo la letra desprendida, 9) Dibujar colectivamente en el aire la letra objeto de estudio, 10) Escritura en el pizarrón, 11) Pedir a los alumnos la escriban en su cuaderno, 12) Pedir a los alumnos formen palabras.

A decir, de Barbosa (1975), el método onomatopéyico por las características que tiene ha sido utilizado por décadas para la enseñanza de la lectura y escritura en México y, a decir de Rodríguez (2007), se retoma en el medio rural. Sin embargo, en los medios urbanos se ha ido desplazando por métodos globalizadores.

## Priorización del método global de análisis estructural

En el medio rural, el método onomatopéyico ha tenido una gran aceptación. En cambio, en algunos medios urbanos empezó a tener ciertas críticas. Por otra parte, en otros países los métodos globalizadores estaban de moda y ofrecían ciertas ventajas, razones por las que, gradualmente, se empezó a poner en práctica en nuestro país.

Este método se integraba por tres etapas: 1) Etapa preparatoria o de visualización, 2) Etapa formal de adquisición de los elementos de la lectura y escritura y 3) Etapa de afirmación o consolidación del aprendizaje. Entre algunas de las técnicas más difundidas para la enseñanza de la lecto-escritura fueron las siguientes:

Técnica de las vocales: 1) Motivación, 2) Narración en forma correcta y presentar láminas simultáneas, 3) Comentario de la motivación, 4) Presentación de palabras con la letra objeto de estudio, 5) Lectura de las palabras, 6) Repetir de manera simultánea la lectura de las palabras, 7) Identificar palabras con las preguntas: ¿cómo dice aquí? ¿y aquí? 8) Presentar palabras relacionadas con la motivación, 9) Lectura de las palabras por el maestro, 10) Analizar la vocal, 11) Encerrar en un círculo la letra objeto de estudio, 12) Leerla varias veces, 13) Dar nombre de mayúscula y minúscula, 14) Explicar por qué mayúscula y minúscula, 15) Preguntar algunas palabras con mayúscula y minúscula, 16) Pegar un enunciado con la letra objeto de estudio, 17) Copiarlo en su cuaderno y 18) Revisión de trabajos.

Técnica para la enseñanza de las consonantes: 1) Motivación, 2) Narrar en forma correcta y presentar láminas simultáneas, 3) Comentario de la motivación, 4) Presentar un enunciado relacionado con la motivación, 5) Lectura por el maestro, 6) Lectura del enunciado en forma simultánea, 7) Análisis del enunciado (recortar), 8) Identificar las palabras del enunciado, 9) Distribuir material individual y realizar proceso anterior, 10) Levantar la palabra que se indique, 11) Síntesis del enunciado, 12) Análisis de las palabras, 13) Encerrar en un círculo la sílaba de estudio, 14) Desprender sílabas mayúsculas y minúsculas, 15) Dar nombre de mayúsculas y minúsculas, 16) Leerlas en forma simultánea y en desorden, 17) Indicar copien el enunciado, 18) Revisar lo realicen bien, 19) Escribir sílabas en forma dirigida y 20) Calificar en forma individual.

El método global de análisis estructural se caracterizó, a diferencia de los anteriores, por una mayor sistematización en su planeación y desarrollo, así como una mayor dinámica en los estudiantes ya que requería de diversos materiales didácticos, tanto para los alumnos como para los docentes. Sin embargo, su utilización se cuestionó en la década de los noventa, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

## La reforma de los noventa y el enfoque comunicativo y funcional

Como se viene exponiendo la alfabetización y la utilización de medios para la enseñanza de la lectura y la escritura estuvieron enfocados más a quienes la promovían; sin embargo, a través de las diferentes etapas evolutivas, los alumnos fueron teniendo cada vez mayor importancia y, por ende, tuvieron un papel más protagónico.

El constructivismo es la corriente epistemológica que otorga una mayor importancia a los sujetos como constructores de sus propios aprendizajes. Su influencia empezó a tener una mayor importancia gracias a las aportaciones de Jean Piaget (2009), Lev Vigotsky (1995), David Ausubel (1983), Jerome Bruner (1995), entre otros, quienes promovieron un papel activo de los aprendices, en la interacción tanto con el objeto de estudio como con quienes les rodean (familiares, amigos, ambientes, etc.).

En el caso de México, dichos autores influyeron en trabajos de investigación de autoras tales como: Ferreiro (1982), Toberosky (2000), y Lerner (2003), quienes promovieron la priorización de procesos para el aprendizaje de una lectura de comprensión. Así, se cuestionó el rol de los docentes para dejar atrás el ser tradicional y conductor y se insistió en la necesidad de que se transformaran en guías y facilitadores de los procesos de aprendizaje.

Según la SEP (2011), a partir de 1993, se pretendió el desarrollo de habilidades comunicativas con la finalidad de que los alumnos participaran en situaciones comunicativas, con propósitos específicos e interlocutores concretos, permitiendo en esa forma, dentro del aula, el aprendizaje en interacción con la sociedad, a través de un enfoque comunicativo. Por lo que una de sus finalidades es que sean capaces de participar en situaciones en las que se haga uso de lenguaje.

En el año 2000, se modifica el enfoque comunicativo-funcional adoptado en 1993, y se establece el comunicativo y funcional para potenciar la competencia comunicativa, considerando que ésta es funcional y se adapta, de manera constante, a las situaciones de uso. Dicho enfoque parte de que comunicar significa dar y recibir información. Por tanto, leer y escribir son dos maneras de comunicarse, además de que es funcional dentro y fuera de la escuela. Situación que va a cambiar para el año 2009, tal y como se presenta en el siguiente apartado.

## Priorización de las prácticas sociales del lenguaje

Las prácticas sociales del lenguaje hacen referencia a la importancia de la socialización del alumno, así como al aprendizaje de la lengua escrita. Para ello, se precisa su puesta en práctica en situaciones reales, dada la necesidad de utilizar la enseñanza y de aplicar y utilizar lo aprendido en la escuela, dentro de la sociedad, para resolver los problemas de la vida.

Las prácticas sociales provienen de práctica que alude al latín *practice* que significa práctica conforme a sus reglas y social también del latín *socialis* compañerismo, compartir, socializar - por tanto, una práctica de relación social que se desarrolla en un lugar determinado con características y reglas compartidas.

Ahora, según la SEP (2011), las prácticas sociales del lenguaje con consideradas como pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos; es decir, al promover el uso del lenguaje y su práctica constante, se pretende que los alumnos avancen en el fortalecimiento permanente de la lectura y escritura.

Por consiguiente, las prácticas sociales de lenguaje son las diversas formas en que se manifiesta el lenguaje para su construcción social, tanto de forma oral como escrita. Mediante sus experiencias, el alumno no sólo descifrará el código escrito, sino también lo comprenderá para ponerlo en práctica en su entorno.



## Reflexiones

Con base al planteamiento de las interrogantes, al supuesto y al propósito se puede evidenciar que la manera en que se han alfabetizado los mexicanos ha cambiado de manera gradual y drástica a través de las diferentes etapas evolutivas por las que ha pasado la historia de la educación.

En la época de la Colonia, la enseñanza de la lectura y de la escritura era solo para unos cuantos, para los más favorecidos, para los futuros predicadores de la religión ya que quienes la enseñaban fueron precisamente los religiosos quienes requerían ser un gran número para poderse extender por todo el país.

En la época del Porfiriato, la enseñanza de la lectura y escritura empezó a darse mediante una metodología específica, ya que se trajeron maestros extranjeros para que, de manera similar a otros países, los mexicanos aprendieran; sin embargo, la gran mayoría continuaba excluida de dichos aprendizajes.

En la época Posrevolucionaria, se logró plasmar como Derecho a la educación, aquellas demandas de una mayor justicia social y de una mejor educación. Por tanto, en el artículo tercero se integraron los preceptos de laicidad y gratuidad, elementos que fueron clave para el establecimiento de escuelas por todo el territorio nacional - el cual se caracterizaba por ser preponderantemente rural; de ahí, la trascendencia del método onomatopéyico que ha tendido para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Posteriormente, con la industrialización y urbanización del país, se empezaron a utilizar diversos métodos en especial el global de análisis estructural. Posteriormente, las publicaciones de autores constructivistas transformaron la priorización de la enseñanza por el aprendizaje y el papel protagónico de los docentes por el de los alumnos. Dicha tendencia se vio fortalecida con la puesta en marcha del enfoque comunicativo y funcional y se ha consolidado con las prácticas sociales del lenguaje.

Después de este recorrido histórico se puede dar cuenta de que, en este nuevo siglo, la alfabetización en México, pese a que ha sido un derecho desde 1917. Existen un gran número de niños en edad de asistir a la escuela que, por diferentes razones no pueden hacerlo. Esto se puede evidenciar con los resultados del censo 2010, donde según los datos INEGI el 4.8% de los mexicanos en edad de cursar educación no lo pueden hacer.

A decir, del informe del Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), más de cuatro millones de niños y adolescentes que oscila entre tres y diecisiete años de edad para poder cursar estudios no lo hacen; es decir, resulta alarmante tal cifra, y lo peor, 600 mil de los que asisten están en riesgo de abandonar la escuela y con ello aumentar el número de analfabetas y los considerados “ninis,” que se refiere a quienes ni trabajan, ni estudian.

Ésta será una tarea pendiente para que todos los mexicanos tengan las mismas oportunidades para poder salir adelante; de no ser así, se seguirá agravando esa brecha de desigualdad cada día más y por lo tanto como diría Bauman (2004), predominará la incertidumbre, la inseguridad y lo incierto.

## Referencias

- Alvarez, G. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Barbosa, A. (1975). *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México: Editorial Pax.
- Baudelot, C. (1988). *La escuela capitalista*. México: siglo XXI.
- Bauman, Z. (2004). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. España: Paidós.
- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. España: FCE.

- Bourdieu, P. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Labor.
- Bruner, J. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Morata.
- Corro, O. (1964). *La enseñanza normal en Veracruz*. México. Gobierno del estado de Veracruz.
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- Ferreiro, E. (1982). *¿Se sabe o no enseñar a leer y a escribir en el jardín de niños? Un problema planteado*. México: Boletín de la Dirección.
- Ferreiro, E. Toberosky, A. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- García, R. (1968). *Enrique C. Rébsamen*. México: Cuadernos de lectura popular.
- Guillén, C. (1976). *Didáctica especial*. México: Editorial kapeluz.
- INEGI, (2010). *Censo de población y vivienda*. México. INEGI.
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela*. México: FCE.
- Mardones, J. (1987). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. México: Fontamara.
- Olivares, M. (1982). *Enseñanza de la lectura y escritura*. México: Editorial Oasis.
- Paz, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGrawHill
- Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Rébsamen, E. (1973). *Método Rébsamen de escritura-lectura: enseñanza de la lectura por medio de la escritura, con aplicación del fonetismo y la marcha analítica-sintética*. México: Editorial Patria.
- Rodríguez, A. (2007). Rébsamen vesus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo XX. En memoria del III Foro Colima y su región. Arqueología, antropología e historia. Colima: Secretaría de cultura.
- Rousseau, J.J. (2008). *Emilio o de la educación*. España: Alianza Editorial.
- Rotterdam, E. (2007). *Educación del príncipe cristiano*. España: Tecnos.
- SEP (1977). *Guía del método global de análisis estructural*. Ediciones SEP.
- \_\_\_ (2009). *Plan de estudios 2009*. México: SEP.
- \_\_\_ (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. Educación Básica. Primer grado.
- \_\_\_ (2014). *Libro de español para el maestro de primer grado*. México: SEP.
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontamara.
- Taylor, J. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Teberosky, A. (2000). *Más allá de la alfabetización*. México: Santillana.
- Torres, G. (1976). *Guía del método onomatopéyico*. México: Editorial Patria.
- UNICEF (2015). *Niñas y niños fuera de la escuela*. México: Informe del Fondo de las Naciones Unidas.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.

Vives, L. (2010). *Introducción al pensamiento pedagógico*. España: Tecnos.



## O direito à educação não formal: a circularidade das crianças Kaiowá na aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul<sup>1</sup>

**José Paulo Gutiérrez**

Instituto de Direitos Humanos  
Mato Grosso do Sul (IDHMS)  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Campo Grande, MGS, Brasil

josepaulo\_gutierrez@yahoo.com.br

**Getulio Raimundo de Lima**

Instituto de Direitos Humanos  
Mato Grosso do Sul (IDHMS)  
Red Latinoamericana y Caribeña de EDH  
Red ALEC  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Campo Grande, MGS, Brasil

miostilima@gmail.com

O presente trabalho analisará o direito à educação não formal das crianças Kaiowá que circulam dentro de seu território (povoado), em que elas vivem juntamente com sua família e recebem os ensinamentos da educação tradicional. Na aldeia, as crianças encontram-se por todos os lugares, participam da vida dos adultos que transitam na aldeia, brincam nas trilhas que ligam as casas à mata e têm autonomia e liberdade para circular dentro do território. O enfoque é entender que a infância das crianças Kaiowá perpassa as brincadeiras, a educação não formal, os modos de ensinar e aprender, a cosmovisão e a representação que lhes permitem uma melhor compreensão e partilha do viver social na aldeia. Nesta comunidade, as crianças e suas famílias ocupam um pequeno fragmento de seu território ancestral, o qual se encontra em um processo judicial de reintegração de posse, porém as crianças circulam livremente pelas trilhas na aldeia para visitar os parentes, caçar passarinhos, coletar frutas e tomar banho no córrego *Karajá Arrojo*. A vivência delas se diferencia das atividades dos adultos, embora suas responsabilidades e liberdades sejam diferentes de acordo com a idade de cada uma. Perceber como aprendem os ensinamentos por meio da educação não formal por meio da circularidade vivida dentro do território é um direito que lhes assegura manter viva sua história, sua cultura e a tradição.

Palavras chaves: crianças kaiowá, circularidade, aldeia Laranjeira Ñanderu.

This paper will analyze the right to non-formal education of the Kaiowá children that circulate within their territory (village), where they live together with their family and receive the teachings of traditional education. In the village, children find themselves everywhere, participate in the lives of adults who travel in the village, play on the trails that connect the houses to the woods and have autonomy and freedom to move within the territory. The focus is to understand that the Kaiowá children's childhood is a joke, non-formal education, ways of teaching and learning, worldview and representation that allow them to better understand and share social living in the village. In this community, the children and their families occupy a small fragment of their ancestral territory, which is in a legal process of reintegration of possession, but the children circulate freely in the village trails to visit relatives, hunt birds, collect fruits and take a shower in the *Karajá*

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado no 7º SBECE – Seminário Brasileiro Estudos Culturais e Educação pelo Prof. Dr. Antonio Hilário Aguilera Urquiza em parceria com o Prof. Dr. José Paulo Gutierrez em Canoas/RS de 12 a 14 de julho de 2017.

Arrojo stream. Their experience differs from the activities of adults, although their responsibilities and freedoms differ according to their age. Perceiving how they learn the teachings through non-formal education through the circularity lived within the territory is a right that assures them to keep alive their history, their culture and the tradition.

Keywords: kaiowá children, circularity, aldeia Laranjeira Ñanderu

El presente trabajo analizará el derecho a la educación no formal de los niños Kaiowá que circulan dentro de su territorio (poblado), en que viven junto con su familia y reciben las enseñanzas de la educación tradicional. En la aldea, los niños se encuentran por todas partes, participan en la vida de los adultos que transitan en la aldea, juegan en los senderos que unen las casas a la selva y tienen autonomía y libertad para circular dentro del territorio. El enfoque es entender que la infancia de los niños Kaiowá sobrepasa los juegos, la educación no formal, los modos de enseñar y aprender, la cosmovisión y la representación que les permiten una mejor comprensión y compartir el vivir social en la aldea. En esta comunidad, los niños y sus familias ocupan un pequeño fragmento de su territorio ancestral, el cual se encuentra en un proceso judicial de reintegración de posesión, pero los niños circulan libremente por los senderos en la aldea para visitar a los parientes, cazar pajaritos, recoger frutas y bañarse en el arroyo Karajá Arrojo. La vivencia de ellas se diferencia de las actividades de los adultos, aunque sus responsabilidades y libertades sean diferentes de acuerdo con la edad de cada una. Percibir cómo aprenden las enseñanzas por medio de la educación no formal a través de la circularidad vivida dentro del territorio es un derecho que les asegura mantener viva su historia, su cultura y la tradición

Palabras claves: niños kaiowá, circularidad, aldeia Laranjeira Ñanderu

## I- Introdução

Os Guarani Kaiowá e Nandeva constituem dois povos indígenas geralmente chamados de *Guarani* na literatura antropológica, mas que se identificam e se percebem como etnias distintas em Mato Grosso do Sul e em outras partes da região platina. No Paraguai os Kaiowá são conhecidos como Paĩ-Tavyterã e os Guarani Nandeva conhecidos como Xiripá ou Avá.

Do ponto de vista histórico, pode-se afirmar que a ocupação geopolítica da região de fronteira seguida pela exploração econômica, levada a cabo como política oficial do Estado Brasileiro após a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), culminou no cerceamento territorial dos povos indígenas (Kaiowá e Guarani) no antigo sul de Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul. Disso resultou no abalo da autonomia política, fragmentação das formas tradicionais de organização social e na fragilidade econômica presente nas comunidades atuais.

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, a produção científica sobre os Kaiowá tem crescido significativamente, em especial se levada em consideração a atual realidade das dezenas de comunidades indígenas e a disputa territorial em Mato Grosso do Sul, sobretudo na fronteira entre o Brasil e o Paraguai. Apesar da existência dessa produção intelectual, constata-se uma ausência de estudos sobre crianças indígenas Kaiowá, especialmente aquelas que moram em acampamento.

## II- A Aldeia Laranjeira Nãnderu e a situação de acampamento

A aldeia/acampamento Laranjeira Nãnderu é uma área que consta no Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) do Ministério Público Federal (MPF) desde 2007, e que a comunidade indígena já ocupou 25 hectares de parte de seu território tradicional, beneficiados por decisão judicial que suspendeu uma reintegração de posse.

Chamamos de *situação de acampamento*, a forma de adaptação do conceito de *situação histórica* formulado por Pacheco de Oliveira (1988), bem como a situação e o papel das crianças neste contexto. Apresentamos algumas questões sobre o assunto para tornar nossa reflexão mais fecunda: a) Em que consistem estes acampamentos? b) Quando começam a aparecer na região e quais são as razões para a sua existência? c) Como vivem as crianças indígenas e como elas percebem esta situação de acampamento? d) Como elas se organizam e desenvolvem o processo próprio de aprendizagem no seu cotidiano neste contexto? e) Que tipo de relação as crianças indígenas desenvolvem com os adultos e como se desenvolve o processo próprio de aprendizagem no acampamento? f) Qual é a percepção do processo próprio de aprendizagem dos conhecimentos aprendidos com a pedagogia indígena no acampamento?

Para entender a questão da cultura da comunidade indígena Kaiowá em situação de acampamento faz-se necessário entender como ocorreu a explosão demográfica nas reservas indígenas demarcadas entre 1915 e 1928 e o conseqüente desajuste na organização social e política tradicional dessas comunidades.

O estudo acerca da criança indígena no sul de Mato Grosso do Sul era pouco desenvolvido até há pouco tempo atrás quando os estudos antropológicos eram voltados para a interlocução com os adultos. Hoje, a criança indígena é fonte de pesquisa em programas de mestrado e doutorado a nível nacional que debatem as questões da infância e da escolarização indígena.

A criança indígena tem um lugar importante nas relações estabelecidas dentro de sua sociedade particular e, também, na construção de suas identidades. Reconhecer isto é assumir que a criança indígena é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. Por isso, buscamos inserir efetivamente as crianças como sujeitos ativos na “construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem”, conforme pontuam Lopes da Silva; Nunes (2002, p.11).

Até fins do século XX, grande parte dos estudos sobre os Kaiowá tendia a considerar as reservas indígenas como a única consequência – e único destino – do *esparramo* promovido pelas frentes de expansão, termo este usado amiúde pelos próprios indígenas. No entanto, conforme explica Lutti (2009, p. 35-36), nos últimos anos têm sido encontradas novas realidades históricas e sociais entre os indígenas.

Isso demonstra a capacidade criativa de se posicionarem diante de situações históricas das mais adversas. Entre estas novas realidades estão os grupos que passaram a viver nas periferias das cidades, em acampamentos em margens de estradas e rodovias, além daqueles que ocupam pequenas áreas de antigos *tekoha*, geralmente ainda não regularizadas como terra indígena.

Do ponto de vista historiográfico e da literatura etnológica, os acampamentos indígenas surgem na região a partir do final da década de 1970. Aumentaram entre as décadas de 1980 e 1990, período em que ocorreram as primeiras demarcações de terras indígenas em Mato Grosso do Sul, realizadas pela FUNAI<sup>2</sup>. Esse período coincide também com a eliminação dos últimos espaços de refúgio de fundos de fazendas, onde ainda era permitida a presença de famílias indígenas.

A intolerância dos proprietários de terras, preocupados com a possibilidade de demarcação de mais áreas indígenas, resulta na proibição da permanência dessas famílias nas fazendas da região. A partir de então, muitas famílias que recusaram a deslocar-se para as reservas permaneceram em áreas próximas a seus antigos territórios, ocupando margens de rodovias ou propriedades privadas.

Outras famílias chegaram a ir para as reservas, mas não se adaptaram ao novo modo de vida, ou seja, ao processo de territorialização ali imposto, retornando para as proximidades de seus *tekoha*, fortalecendo o vínculo que possuem com a terra tradicional (Lutti, 2009: 39-40).

Pode-se afirmar, ainda com base nos estudos de Lutti (2009: 40), que a intolerância em relação à presença dos indígenas nas propriedades rurais e a subsequente mudança para as margens de estradas e rodovias ocorrem, pois, no mesmo momento em que outros grupos Kaiowá começaram a se mobilizar para a retomada de seus territórios.

O etno-historiador Antônio Brand apresenta dados importantes para a compreensão da luta e retomada de territórios a partir de 1978. Em suas palavras:

“[...] As primeiras ações de recuperação de espaço dos quais haviam sido expulsos, que obtiveram êxito, iniciam-se a partir de 1978, na aldeia Takuaraty-Yvyvkuarusu, localizada no município de Paranhos. Os índios dessa área foram, por diversas vezes, expulsos e transferidos para áreas próximas, porém, mantendo-se articulados, sempre retornavam. Quase simultaneamente a população das aldeias de Rancho Jacaré e Guaimbé, localizadas no município de laguna Carapã, é transferida, arbitrariamente, para área indígena dos Kadiwéu, município de Porto Murtinho. Lograram retornar as suas terras, dois anos após. Essas duas áreas foram em 1984, as primeiras a serem reconhecidas, como de posse indígena pelo governo, após 1928”(Brand, 2004: 141).

Dessa forma, pode-se reafirmar a importância da década 1980 como o período de fortalecimento das mobilizações indígenas para reaver áreas de ocupação tradicional. Uma das estratégias deste período é a retomada do que os próprios indígenas denominam de *Aty Guasu*, a “grande assembleia”. Trata-se da articulação política de várias lideranças Kaiowá nesses grandes encontros periódicos e, também, o fortalecimento de alianças com pessoas e organismos da sociedade civil (ONGs, Universidades, pesquisadores etc.).

---

2 Fundação Nacional do Índio. É o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal.

Estas ações indígenas são fortalecidas por meio, sobretudo, do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, o qual reconhece aos indígenas os direitos de terem costumes, línguas, religiões e organizações sociais distintas daquelas válidas à sociedade nacional. No mesmo dispositivo constitucional consta ainda aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Entretanto, se por um lado o movimento indígena passou a obter alguns resultados, por outro lado os fazendeiros intensificam o processo de expulsão das famílias indígenas que ainda permaneciam dentro de suas propriedades. Dessa forma, como resposta ao processo de *confinamento*<sup>3</sup> nas reservas e ao grande aumento populacional nessas áreas, os indígenas intensificam a busca de possibilidades de organização alternativas a esta situação. Este é o caso dos acampamentos em margens de estradas e rodovias e as tentativas de reocupação de seus antigos *tekoha*.

Neste momento, para compreender melhor os tipos de ocupação destes grupos indígenas, pode-se pensá-los como sendo uma forma alternativa de “modalidade de assentamento”, conforme proposto por Pereira (2007, p. 3). Este conceito foi desenvolvido pelo autor a partir de uma categoria bastante comum na arqueologia, conforme pratica durante os estudos em parceria com Jorge Eremites de Oliveira (Eremites De Oliveira; Pereira, 2009).

Segundo explica, o termo *assentamento* – do inglês *settlement* – é mais comum na arqueologia e pode ser profícuo para se analisar as diferenças entre a ocupação tradicional e as novas formas de ocupação do território, desenvolvidas a partir da chegada das frentes de exploração econômica na região. Por isso, essas novas maneiras de ocupar o espaço geográfico podem ser tratadas como diferentes “modalidades de assentamentos” (Lutti, 2009: 43-44).

Entre as modalidades de assentamento estão, com efeito, tanto a territorialização em reservas quanto à ocupação dos espaços alternativos a essas áreas, como é o caso dos acampamentos às margens de estrada e outras ocupações. Assim, a ideia de *assentamento* se refere à maneira como indígenas ocupam o espaço geográfico. No texto abaixo, Pereira (2007) trata destas novas modalidades de assentamento:

“Como a população kaiowá não se conformou em sua totalidade à situação de reserva, identifiquei algumas modalidades de assentamento que não estão diretamente associadas a esses espaços físicos, reconhecidos como terras indígenas. Assim, além das reservas, descrevo: a) os espaços sociais dos acampamentos mobilizados para a retomada de terras consideradas pelos Kaiowá como de ocupação tradicional; b) as populações que vivem em periferias de cidades; e c) as populações de “corredor”, caracterizadas por famílias isoladas e mesmo comunidades que nos últimos anos passaram a residir em caráter relativamente permanente nas margens de rodovias e estradas vicinais” (Pereira, 2007: 3).

Estes modelos de compreensão das formas de assentamento, ou de ocupação territorial atual dos povos Kaiowá não esgotam todas as formas encontradas por estes grupos, haja vista a criatividade ante tantos desafios pela sobrevivência e reconquista de seus

---

3 Por confinamento entende-se aqui o processo histórico de ocupação do território Kaiowá por frentes não indígenas, que se seguiu à demarcação das reservas indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios - SPI (a partir da década de 1910), forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado como posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização de sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais (Brand, 1997).



territórios tradicionais. Mesmo assim, estes estudos auxiliam na tentativa de entendimento destes fenômenos.

Assim, percebe-se, a partir desta breve situação histórica aqui apresentada, como ocorre a decisão de acampar em margens de estradas e rodovias, ou reocupar áreas que consideram seus *tekoha*. Na realidade, existem muitas formas de assentamentos Kaiowá, dentre os quais estão os chamados aqui de *situação de acampamento*, localizados em margens de estradas e rodovias e com pouca visibilidade política. Talvez por isso ainda sejam menos considerados por certos órgãos oficiais, em especial a FUNAI.

### III- Acriança indígena Kaiowá e os processos próprios de aprendizagem

Quando falamos em pedagogia indígena não se confunde este tipo de conhecimento com as orientações previstas na Constituição Federal de 1988 que fala da competência da União para proteger e fazer respeitar todos os costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que prevê que a educação escolar dos povos indígenas em relação ao currículo deve ter uma base nacional comum e ser complementada com as características regionais e locais.

A pedagogia indígena, que se traduz nos processos próprios de aprendizagem que ocorre na aldeia/acampamento se pauta no processo de socialização e educação que recebe de seus pais no contato cotidiano. Esse contato se amplia na relação com as outras crianças e no contato com a natureza.

É importante reconhecer que os povos indígenas por meio dos processos próprios de aprendizagem mantêm vivas as suas formas próprias de educação e por meio delas podem contribuir na formulação de uma política de educação que seja capaz de atender aos anseios da realidade atual.

Segundo Corry (1994) os povos indígenas são sociedades viáveis e contemporâneas com complexos modos de vida assim como com formas próprias de pensamento que são muito pertinentes para o mundo atual.

Meliá (1995) ao falar sobre a temática da educação destaca que:

“As propostas indígenas de escola provocam medo, por parte da nossa sociedade, pelas ideias revolucionárias que colocam. As propostas de escolas pensadas pelos próprios povos indígenas mostram-nos a inutilidade de muitas coisas; nossa sociedade já aceitou toda comédia que é a escola” (Meliá, 1995).

Portanto, a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas possuem espaço e tempos educativos em que participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo. Assim, a educação é assumida como responsabilidade coletiva.

Benites (2014) defendeu a sua dissertação que tratou de “*Oguata Pyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue” e afirmou que a construção da escola indígena (processos próprios de aprendizagem) se faz na perspectiva do diálogo entre os conhecimentos tradicionais e a escola formal. Relatou que a identidade que se forma é o produto de uma realidade e resistência.

Também a dissertação de Tônico Benites (2009) tratou do tema “A escola na ótica dos Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas” analisou as divergências e conflitos entre a educação Kaiowa realizada pelas famílias extensas e a escola formal introduzida nas aldeias. Fez também uma análise dos efeitos de atividades desenvolvidas pelas antigas escolas integracionistas na formação de novas gerações indígenas, identificando os possíveis impactos e interferências negativas na organização educativa das famílias extensas Kaiowa.

A dissertação de Benites (2009) contribuiu também, para se entender que na educação das crianças se dividem dois grupos em que o primeiro grupo educativo é composto pelas mulheres e o segundo grupo é composto pelos homens. O primeiro grupo é determinante, pois todas as tarefas educativas são supervisionadas rigorosamente pela liderança feminina, a avó, juntamente com filhas e noras mais experientes.

Nesse momento de aprendizagem é que se faz a classificação das crianças por ciclo de crescimento. Segundo Benites (2009):

“Neste âmbito da família extensa para ensinar as **crianças e jovens** de modo correto. É feita uma classificação das crianças por ciclo de crescimento, considerando os diversos momentos por que passam os jovens. É levada em consideração o estado e a característica de cada alma gradativamente assentada no corpo da criança, observando a sua força e a fraqueza, visto que a condição da alma (*ayvu ñe'e*) é a condição vital para o bom desenvolvimento da aprendizagem e crescimento saudável do corpo” (Benites, 2009: 62).

Aqui começam os processos próprios de aprendizagem que já se iniciam na educação tradicional dentro da aldeia, pois, as fases de crescimento das crianças são acompanhadas de forma que elas ganham liberdade vigiada no espaço familiar. A sequência das fases é acompanhada pela mãe e avó que ajudam a criança com a idade de cinco a dez anos a realizar a ressignificação do comportamento e a incorporação de frases ou ideias de adultos. Segundo Benites (2009):

“Esta fase é considerada a mais delicada e preocupante, porque é o início da imitação, reprodução e incorporação de qualquer comportamento e atitudes, sejam positivas ou negativas. Ainda é possível afastar da alma as palavras imperfeitas ou negativas, que podem comprometer a força e a aprendizagem do modo de ser adequado (*teko porã vy'a*) almejado pela família. É possível também fortalecer o estado da alma no corpo, para suportar e superar os desafios futuros frente aos possíveis ataques dos espíritos maléficos, visando sempre a derrotá-los e a evitar a sua incorporação”. (Benites, 2009: 62).

Verifica-se que os processos próprios de aprendizagem se iniciam a partir do momento em que a criança tem uma identidade na aldeia e cada família pelas mulheres (avó, mãe, noras) supervisiona as tarefas desenvolvidas por elas. Após, acompanhando o ciclo de crescimento a criança recebe a educação pelos homens. Somente após esse processo de aprendizagem é que os alunos indígenas ficam aptos a buscar a escolarização nas escolas públicas.

Na dissertação de Seizer da Silva (2009) que tratou do tema “Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática e utopia” o autor investigou as permanências e mudanças na prática pedagógica decorrente da passagem de escola extensão para escola indígena de ensino médio, na Aldeia Bananal, Distrito de Taunay, Município de Aquidauana/MS, com especial atenção para a questão das diferenças étnicas.

Seizer da Silva (2009) debateu que os grupos escolares se organizam de acordo com os poderes que se constituem e se reconstituem dentro da Aldeia Bananal. Segundo Seizer da Silva (2009):

“Os grupos escolares se organizam, numa tomada de pertencimento, solicitada pelos grupos dominantes. Tem-se aqui a necessidade de confirmar espaços, de marcar territórios. Mas o que se vê é o trânsito constante dos sujeitos entre os diversos grupos religiosos, que demonstram seu poder no espaço onde se encontram. Mas nesse transitar, não há exclusão” (Seizer Da Silva, 2009: 118).

Para Seizer da Silva (2009) a tensão criada, os enfrentamentos e os diálogos constantes na comunidade sobre a atuação da escola, provocam desconstruções que dinamizam o pertencer crítico estabelecido (processo próprio de aprendizagem), permitindo elaborar um conhecimento satisfatório e eficaz para a comunidade escolar do povo Terena do Posto Indígena de Taunay e Ipegue, e não mais do Terena da Aldeia Bananal (Seizer Da Silva, 2009:120). A escola esquece o conhecimento que o aluno indígena produz na aldeia e que esse conhecimento poderia ser reproduzido em sua vivência na sala de aula. Na prática da escola tradicional urbana, raramente percebemos práticas de diálogo intercultural, ou seja, levar em consideração o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes da escola.

Percebe-se a importância da relação comunidade-escola na formação da criança indígena, pois este relacionamento possibilita para o povo Terena PIN Taunay e Ipegue as desconstruções de conhecimentos e a elaboração de novos conhecimentos que possibilitem o sentido de pertença a comunidade.

Segundo Backes e Nascimento (2011) a escola indígena, por estar nesse espaço ambivalente, localizada na fronteira entre a negação e a afirmação dos saberes indígenas, ora legitimando o saber ocidental, ora subvertendo-o, torna-se um espaço de negociação privilegiado entre a cultura indígena e a cultura ocidental, reconhecendo sua incomensurabilidade ao mesmo tempo em que também reconhece a impossibilidade de que elas não se cruzem, imbriquem, mesquem, produzindo novos modos de ser/viver indígena.

Para Seizer da Silva (2009) o conhecimento circunscrito na realidade não indígena não satisfaz o seu ideal de escola indígena. Segundo ele:

“O que seria viável são os poderes polissêmicos que a atuação da escola produziria no campo social e político. Ninguém aqui pretende uma escola ligada à concepção mítica Terena, que evidencia os valores do passado. E também não querem a escola do não-índio, pura e simplesmente, com suas tecnologias e aparatos pedagógicos. Mas, dizem aqui, de uma retomada da vivência, onde todos esses valores, com seus significados, seriam colocados a apreciação da população num todo. E só ai construir efetivamente e porque não, gradativamente a educação que garante acesso, mas que não deixa de ser a do momento que o povo Terena esteja vivendo na perspectiva da interculturalidade” (Seizer Da Silva 2009: 147).

Quando se fala em interculturalidade se quer retomar com Fleuri (2003) que a educação intercultural propõe uma escola dialógica onde o diverso faz parte do seu espaço, sem ser mancha que provoque a exclusão, buscando por meio da escola superar as discriminações da sociedade (Seizer Da Silva 2009: 98).

A dissertação de Elda Vasques Aquino (2012) que tratou da Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowa, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai – MS teve como objetivo principal conhecer melhor a criança Guarani/Kaiowa antes de ir à escola, e observar/descrever como se davam as suas aprendizagens, tendo em vista a compreensão dos seus processos próprios de aprendizagens e as suas interações estabelecidas com o cotidiano e seu entorno.

Verifica-se que Elda Vasques Aquino (2012) concluiu que as crianças que ainda não haviam ido para a escola têm seus próprios processos de aprendizagem uma vez que essa aprendizagem vai ocorrendo no cotidiano não importando os momentos e nem os lugares em que se encontram. Segundo a autora:

“Tudo se torna uma escola de aprender, sempre vai ultrapassando as fronteiras e os entre-lugares e afirmando sua identidade, buscando o seu pertencimento nos lugares adequados,

aprendendo a conviver com os dois mundos diferentes, respeitando as diferenças culturais existentes” (Aquino, 2012: 6).

Segundo Aquino (2012) o aprendizado ocorre nos diferentes momentos da vida. Verificamos, portanto:

“[...] ao longo de toda a vida as pessoas vão adquirindo muitos aprendizados, e esses aprendizados acontecem em diferentes momentos. As crianças indígenas Guarani/Kaiowa, como todo e qualquer ser humano, estão em constante processo de desenvolvimento, aprendendo dos mais diferentes jeitos e em vários momentos da vida” (Aquino, 2012: 86).

E, nesse passo, apresenta diversos depoimentos de entrevistados que relatam serem as crianças sujeitos de dominação culturais e que apesar disso transitam sobre as culturas sem dificuldades embora sejam educadas para respeitar os valores tradicionais e os valores não indígenas (2012). Reforça esse olhar o entendimento de Nascimento (2006) de que:

“As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade, permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades” (Nascimento, 2006: 8).

Desta forma, defende Aquino (2006) que o Guarani/Kaiowa precisa negociar o conteúdo sistematizado (na escola) com o sistema tradicional de educação numa relação de ambiguidade para o alcance do mesmo objetivo. Backes e Nascimento (2011) acreditam que os povos indígenas nos instigam a subverter e ressignificar as práticas de colonização e subordinação

Nesse caso de estudo do processo próprio de aprendizagem na aldeia se faz uma investigação de crianças indígenas que possam desenvolver sua cultura num processo dinâmico em que o conhecimento tradicional possibilite o desenvolvimento da cultura e da aprendizagem e se respeite e dialogue com cultura do branco que no passado negou e silenciou o processo de educação intercultural.

Com o estudo dos processos próprios de aprendizagem das crianças indígenas nas aldeias buscamos na visão de Walsh (2009) pensar que estamos colaborando para descolonizar o saber e isso representa uma mistura de sentimentos/pensamentos ambivalentes e também um exercício permanente de descentramento como bem reforça Larrosa (2003) uma vez que se torna uma experiência impronunciável.

Assim também Skliar (2003) nos lembra que na condição de sujeito do conhecimento produzido pelo ocidente é importante que controlemos o ímpeto etnocêntrico/colonizador de nossa racionalidade aceitando nossa incapacidade de vermos o outro na radicalidade de sua diferença. Escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois sem a compreensão e sem o reconhecimento de que há coisas incompreensíveis o sujeito resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença.

Vejamos alguns relatos indígenas acerca da importância do reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem na aldeia. Para Pedro Barbosa:<sup>4</sup>

“É difícil para as crianças pequena conviver na escola da cidade, as crianças não fala português, quando chove é difícil levar a criança, não consegue ir na rodovia. Quando chove o ônibus não entra, a criança falta e corta a bolsa família. A escola é muito

4 Nos relatos se optou por fazer a transcrição fiel das falas dos entrevistados e por isso existem alguns erros de português.

importante as crianças não tão escrevendo bem, os pequenos não estão aprendendo a escrever e a gente precisa de escola bilíngue [onde se ensine o nosso conhecimento]. A gente precisa escrever também na nossa língua, a gente é adulto e não sabe escrever, as crianças pode aprender [no dia a dia]. Se tiver escola na aldeia os adultos também pode estudar, porque hoje a gente não consegue ir para cidade a noite. Na escola da cidade acontece coisa que a crianças não consegue falar pra a professora quando chega em casa é que contar pra gente. Um dia desses outras crianças se reuniram e bateram no Manil, Manuela, Daniela e Bruno. Falaram para a Margarida que colocou as outras crianças de castigo, mas as crianças não querem ir mais na escola. A Daniela também não escreve com a direita, a professora mandou um bilhete que é para ela escrever com a direita. Mas ela só sabe com a esquerda, ela sofre, com a esquerda ela sabe fazer. A educação indígena vai ser melhor por causa da língua [ensinada pelos mais velhos]. A criança tem que aprender português, mas precisa aprender Kaiowá primeiro. Japonês escreve japonês, inglês também escreve na língua outros países também, e o índio? Não pode? Indígena também precisa ler e escrever na língua” (Pedro Barbosa, 2014).

Verificamos que as crianças produzem seus próprios conhecimentos na aldeia, pois isso valoriza a sua própria cultura, seu conhecimento e sua origem. A criança ingressa na escola com um conhecimento proveniente de sua família nuclear como referência e sua escolarização se torna mais concreta se seus conhecimentos fossem desenvolvidos nas práticas pedagógicas escolares.

“Se a escola for aqui as crianças vão ter vontade de estudar, as crianças não precisa acordar as 4 h da manhã nos dias de chuva e ir a pé, enfrentar lama, porco do mato e outros bicho. Não precisa levantar tão cedo. A escola é mais um passo, é importante a língua e a cultura, a cultura é meu documento se não tiver a cultura não sei qual etnia. Isso que a gente tá pensando, trazer as crianças, na cidade não tem cultura é mais importante pra nós” (Adalto Barbosa, 2014)<sup>5</sup>.

“Se tiver escola, vai ter *guachiré*” (Janaina Barbosa, 2014).

“Indígena é diferente a gente ensina na língua as crianças ficam se enrolando, quando coloquei o Uilian na escola de Douradina ele sabia alguma coisa, lá é bilíngue, quando chegou em Rio Brilhante ficou difícil, tudo enrolado, deve ser o português” (Nirida Barbosa, 2014).

Por meio destes relatos verificamos que o processo próprio de aprendizagem ocorre de fato na aldeia pela participação da criança indígena na vida cotidiana, acompanhada de perto dos exemplos dos pais e dos mais velhos. Quando os adultos e velhos ensinam as crianças indígenas, se articula o passado e o presente onde se traz os elementos históricos, religiosos reforçando a forma de pensar e modo de ser e agir do povo Kaiowá.

Portanto, os processos próprios de aprendizagem para as crianças indígenas é o receber o ensinamento, aprender o exemplo e não fugir da responsabilidade de ação. O papel dos adultos em relação à criança indígena é incentivar, é fazer juntos, fazer para que o outro aprenda, pois desta forma vão assumindo o seu papel na vida da comunidade.

---

5 Reprodução fiel da entrevista.

6 Guachiré é uma dança típica da cultura Kaiowá em que as crianças, mulheres e toda a comunidade dançam e cantam em agradecimento ao seu deus, às pessoas que as visitam e em dias de festas. Preservam desta forma sua cultura e costumes e manifestam seu descontentamento com a falta de políticas públicas e demarcação de seu território.

## IV- Dialogando com algumas concepções da Interculturalidade

A ausência de estudos sobre os processos próprios de aprendizagem de crianças indígenas Kaiowá em situação de acampamento denotam a existência de uma concepção arraigada no senso comum, qual seja a de que as crianças teriam que frequentar a escola para aprender. Isso porque com a ida para a escola receberiam uma educação que lhes possibilitasse um desenvolvimento econômico e social melhor no mundo dos “brancos”.

Ocorre que apenas indo para a escola, as crianças indígenas deixariam de serem “depositárias” dos saberes historicamente acumulados pela oralidade dos grupos, o que geralmente é buscado a partir da interlocução com pessoas adultas e idosas.

Neste sentido, acreditamos que as crianças indígenas dentro da aldeia desenvolvem uma profunda relação física, afetiva e simbólica com a terra, entendida aqui como território, espaço próprio de constituição e vivência identitária. Esta relação é chamada pelos próprios indígenas de *ñande reko*<sup>7</sup>, quer dizer, “nosso jeito de ser”.

O *ñande reko* representa o jeito tradicional de ser Guarani que engloba a aldeia de acampamento, o equipamento doméstico e de trabalho, os mitos, as rezas, as estratégias para subsistência e também uma área de domínio ecológico.

Por este motivo, a comunidade indígena na aldeia de acampamento representa o centro de seu território tradicional, conhecido como *ñande reta*, o “nosso território”, isto é, o espaço para a continuidade de seu modo de ser e estar no mundo.

Segundo Neumann (2008) a relação com o exterior fundamenta a manutenção do *ñande rekó* pois:

“[...] Isto nos permite, agora, tirar uma conclusão em duas partes: por um lado, é possível falar em manutenção do *ñande rekó*, pois o rastreamento das associações entre humanos e não-humanos nos dois contextos abordados aponta semelhanças fundamentais que lhes dão uma unidade indiscutível. Por outro lado, é possível também identificar uma série de aspectos particulares a cada conjunto, o que indica a existência de manifestações locais deste jeito de ser, resultantes da história particular de cada coletivo” (Neumann, 2008: 160).

Nesse sentido, é necessário manter a “pedagogia indígena” que possibilite o desenvolvimento do processo próprio de aprendizagem com a interação e integração das crianças indígenas em situação de acampamento para que seus saberes culturais sejam mantidos e valorizados.

Tendo em vista a situação histórica do povo Kaiowá no sul do estado de Mato Grosso do Sul, caracterizada por significativa perda do território tradicional, com a conseqüente fragmentação das relações sociais e com o ambiente, a realidade dos acampamentos é uma das tentativas de resistência e superação da imposição histórica do *confinamento*.

Esta é uma realidade por si só provisória e, de certo modo, já aprofundada em estudos antropológicos e pedagógicos com teses e dissertações, mas não a partir da realidade da criança indígena que vive em situação de acampamento. Para tratar de interculturalidade entendemos que esta perspectiva enfoca o desenvolvimento da transformação social que assume um caráter ético e político para a construção de uma democracia com justiça social.

O grupo Modernidade/Colonialidade tem se destacado na defesa de temas referentes à interculturalidade. Para apresentar deste grupo nos apoiamos em Luciana Ballestrin

---

<sup>7</sup> *Ñande reko* pone de relieve este aspecto de diferenciación cultural, que incluye un tipo especial de organización social, una lengua y un lenguaje propio (con sus formas peculiares de ‘pensamiento’ y de ‘simbolización’), una religión tradicional, una economía característica, una lengua propia. (...) El *ñande reko* hace que el Paĩ se considere, se sienta, se piense y se diga diferente. (Melià et al., 2008:105)

(2013) que traz a constituição, a trajetória e o pensamento deste grupo que se formou no final dos anos 1990. A produção deste grupo tem como uma de suas referências as contribuições do ponto de vista político, social e cultural de intelectuais latino-americanos como Catherine Walsh<sup>8</sup>, Aníbal Quijano<sup>9</sup> e Walter Mignolo<sup>10</sup> que aprofundam a discussão de categorias como geopolítica do poder e do saber.

O grupo sugere a que a “identificação e a superação da colonialidade do [...] saber apresenta-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política”. A colonialidade do saber refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal em detrimento de outros conhecimentos de compreensão do mundo e produção de conhecimentos não raro considerados inconsistentes ou ingênuos.

Para Walsh (2005) o conceito de interculturalidade:

“[...] é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro – um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global” (Walsh, 2005: 25).

A perspectiva intercultural para a criança indígena é um caminho para o desenvolvimento da pedagogia indígena, pois este caminho desvela os processos de decolonialidade e se constrói espaços de conhecimentos antes inferiorizados que permitam construir sociedades distintas.

Concordamos com Walsh (2005) na defesa da interculturalidade da criança indígena que vive em situação de acampamento como forma de se apresentar os conhecimentos tradicionais adquiridos, pois mais do que uma inter-relação a interculturalidade significa “processos de construção de conhecimentos ‘outros’ de uma prática política ‘outra’, de um poder social ‘outro’, e de uma sociedade ‘outra’, que são formas diferentes de pensar e atuar em relação e contra a modernidade”.

## Considerações Finais

Portanto, o presente artigo é fruto mais de elementos iniciais de pesquisa teórica e bibliográfica, do que resultado do trabalho de campo, ainda inicial e preliminar, como parte do desenvolvimento de pesquisa de doutorado. Ainda assim, é possível inferir acerca da importância dos arranjos familiares e da força da tradição cultural do grupo, que mesmo em situações precárias, conseguem manter práticas de transmissão de saberes entre as gerações, o que identificamos como processos próprios de aprendizagens, de crianças Kaiowá.

Os elementos da interculturalidade se fazem presente e necessários, em especial nos diálogos entre os saberes tradicionais indígenas e aqueles advindos da sociedade chamada de Ocidental, que compõe o entorno, ou sociedade envolvente.

---

8 Diretora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Equador.

9 Sociólogo y teórico político peruano. Actualmente es director de la cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder en la Universidad Ricardo Palma, en Lima y profesor del departamento de sociología de la Universidad de Binghamton en Binghamton, Nueva York, Estados Unidos.

10 Semiólogo argentino y profesor de literatura en la Universidad de Duke, en Estados Unidos. Se le conoce como una de las figuras centrales del poscolonialismo latinoamericano y como miembro fundador del Grupo modernidad/colonialidad.

## Referências

- Aquino Vasques, E. (2012). *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowa, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Backes, J. L., Nascimento, A.C. (2011). “Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial”. Campo Grande: UCDB, *Série Estudos* (Dossiê Fronteiras), n. 31, jan./jun., p. 25-34.
- Ballestrin, L. *América Latina e o giro decolonial*. (2013). Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/9180>>. Acessado em: ago. 2016.
- Benites, T. (2009). *A escola na ótica dos avá Kaiowa: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Benites, E. (2014). *Oguata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da aldeia Te'yikue*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Barbosa, A. (2014). Entrevista concedida a Adriana Oliveira de Sales em 17 de agosto de 2014, na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul.
- Barbosa, J. (2014). Entrevista concedida a Adriana Oliveira de Sales em 17 de agosto de 2014, na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul.
- Barbosa, L.P. (2014). Entrevista concedida a Adriana Oliveira de Sales em 17 de agosto de 2014, na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul.
- Barbosa, N. (2014). Entrevista concedida a Adriana Oliveira de Sales em 17 de agosto de 2014, na Aldeia Laranjeira Ñanderu, Rio Brilhante, Mato Grosso do Sul.
- Brand, A. (1997). *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. Tese de Doutorado em História - PUCRS, Porto Alegre.
- Brand, A. (2004). *Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS*. *Tellus*, Campo Grande, 3(4): 137-145.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*: 1988.
- Corry, S. (1994) “Guardianes de la tierra sagrada”. In *Revista Especial da Survival Internacional*, Londres.
- Eremites De Oliveira, J., Pereira, L. M. (2009). *Ñande Ru Marangatu: laudo pericial sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Mato Grosso do Sul*. Dourados, Editora UFGD.
- Lopes Da Silva, A., Macedo Da Silva, A. V. L.; Nunes, A. (orgs.). (2002). *Crianças indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo, Global.
- Lutti, A., Castilho C. (2009). *Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados - MS: (1990-2009)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da UFGD. 2009.
- Meliá, B. (1995). Conferência “Bilinguismo e Leitura”, 10º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, ALB/Unicamp, Campinas.
- Nascimento, A. C. (2006). “A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização”. Anais da 25ª Reunião Brasileira de Antropologia. Goiânia, 2006.
- Neumann Araújo, M. (2008). *Ñande rekó: diferentes jeitos de ser Guarani*. Dissertação de Mestrado em História - UFRS, Porto Alegre.



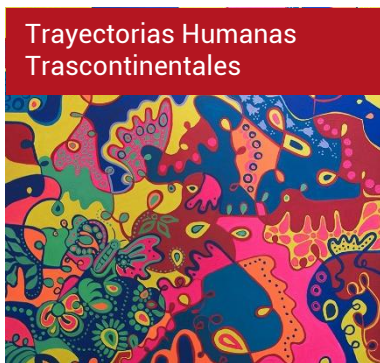
Pacheco De Oliveira, J. (1998). *O “Nosso Governo”: Os Ticuna e o Regime Tutelar*. São Paulo, Marco Zero/CNPq.

Seizer Da Silva, A.C. (2009). *Educação escolar indígena na aldeia bananal: prática e utopia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.

Walsh, C. (2009). “Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver”. In: Candau Vera, M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 7 *Letras*, p. 12-43.

Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial-reflexiones latinoamericanas*. Quito, Casa editorial Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala. 302 p. ISBN: 9978-19-103-8.



## La alfabetización en Venezuela según la perspectiva y las cifras de memoria educativa

**Ramón Alexander Uzcátegui**

razktgui@gmail.com

**Luis Bravo Jáuregui**

Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana  
Escuela de Educación  
Universidad Central de Venezuela

memoria.educativa@gmail.com

En este artículo, a partir de los datos y la información disponible en la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana, abordaremos el caso venezolano; y veremos que pese al esfuerzo sostenido por la escolarización, los programas de alfabetización aún tienen un peso importante en la política y la gestión pública de la educación.

Palabras claves: educación, escolarización, alfabetización

In this article, based on the data and information available in the Venezuelan Educational Memory Research Line, we will address the Venezuelan case; and we will see that despite the sustained effort of schooling, literacy programs still have an important weight in the politics and public management of education.

Keywords: education, schooling, literacy

## Presentación

La alfabetización es un problema social y pedagógico que debe enfrentar las sociedades que han suscrito la escolarización masiva de la población. La historia de la alfabetización está consustanciada con el proceso de establecimiento de los Estados Nacionales modernos, donde la instrucción pública es base fundamental para la adquisición y ejercicio de la ciudadanía. En Occidente, la alfabetización ha sido un proceso fundamental en el desarrollo cultural y material de los pueblos.

Como asunto histórico, la alfabetización se corresponde con la posibilidad que el individuo se inserte de forma activa en el proceso de desarrollo y expansión de la sociedad industrial, donde es imperativo la lectura y la escritura. Los avances hacia la sociedad, basados en el uso intensivo del conocimiento y de la información, requieren de las personas un mejor posicionamiento frente a la alfabetización, exigen de las sociedades un esfuerzo mayor por la incorporación de la población a la lectura y la escritura, llaves para el acceso a la cultura.

En sentido amplio, el ser humano se acerca cada vez más a la plenitud en la medida en que se alfabetiza, ya que puede entender-se en su mundo, en el mundo con los otros, mundo del que forma parte. Siguiendo los planteamientos de Savater (2003) para nosotros educar –y alfabetizar- es universalizar: “...poner al hecho humano –lingüístico, racional, artístico...- por encima de sus modismos; valorarlo en su conjunto antes de comenzar a resaltar sus peculiaridades locales; y sobre todo no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y desarrolla”. Es por ello que la alfabetización, sobre todo en los primeros tramos de vida, y a lo largo de toda la vida, es una fórmula para la realización de lo humano en el ser humano. Alfabetizar compromete al cuerpo social, y a su Estado, en tanto que garante de derecho humano fundamental como es la educación. Su no concreción coloca en desventaja al individuo frente a su propia vida y a la sociedad frente a los retos del tiempo.

La educación es un legado cultural construido por más de veinticinco siglos de historia cultural (Puelles Benitez, 2006). La adquisición de la lengua materna, sus códigos y significados escritos y orales son fundamentales para la convivencia social y para la propia existencia del individuo. El esfuerzo por la escolarización masiva de la población ha sido una pedagógica política fundamental de muchos países del mundo, desde mediados del siglo XX la UNESCO ha fomentado, reconocido e impulsado este esfuerzo. Muchos países de América Latina avanzaron vigorosamente en el siglo XX en la escolarización masiva de su población. (Weinberg, 1995). En la década de los años 1990 y 2000 se suscribieron importantes documentos que comprometían a los países en construir fórmulas que minimizaran la exclusión social por la vía de la escolarización y la alfabetización de la población. La Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990) y el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000) representan dos hitos importantes en el fomento de la alfabetización, como expresión de la satisfacción de las necesidades básicas de la población, siendo la universalización del servicio educativo, la principal estrategia de erradicación del analfabetismo. (Jabonero Blanco, 2007). En Venezuela, la conformación de un modelo de educación de masas, iniciado en la década de los años 60 del siglo XX y la configuración de una escuela policlasista a la que asiste todo venezolano por derecho y deber constitucional, coloca el tema de la alfabetización en el centro del debate político y pedagógico de la escolarización de los ciudadanos.

En concreto, la escolarización y la alfabetización de la población son parte de la política pedagógica del siglo XX, la expansión de la primera significa la posibilidad del cierre de las brechas culturales entre los ciudadanos; la segunda, implica incorporar a las personas que, por diversas razones y motivos, no se han incorporado a la escolarización. El esfuerzo social, y el compromiso de los Estados debe ser cada vez más a la ampliación de las posibilidades de escolarización de la población. En este artículo, a partir de los datos y la información disponible en la Línea de Investigación Memoria Educativa Venezolana, abordaremos el caso venezolano; y veremos que, pese al esfuerzo sostenido por la

escolarización, los programas de alfabetización aún tienen un peso importante en la política y la gestión pública de la educación.

## La alfabetización como asunto de política y gestión pública del siglo XX venezolano

La alfabetización es un compromiso pedagógico asumido por las sociedades y garantizado por el Estado. En Occidente, la alfabetización de la población ha sido una línea de conducta pedagógica derivada de la Modernidad y de la Ilustración. Desde la promulgación de los Derechos del Hombre y el Ciudadano a finales del siglo XVIII, la educación, y particularmente la instrucción pública, ha estado presente en las constituciones políticas de las sociedades. La posibilidad de avanzar hacia una sociedad orientada por los valores de la libertad, la igualdad y la confraternidad ha hecho de la educación en general y la alfabetización en particular un principio político fundamental.

En Venezuela, desde el establecimiento de la República, se han ensayado diversas formas para hacer extensiva la escolarización de la población. En el siglo XX, con el advenimiento de la democracia representativa en 1960, se establece una efectiva política de escolarización de masas, donde la alfabetización de la población fue un esfuerzo sostenido hasta final de siglo, para alcanzar metas aceptables de escolarización de la población en edad escolar y de alfabetización general de la población, como posibilidad de sostenibilidad del sistema democrático.

Pero, es en la década de los años 40 del siglo XX cuando se ensayaron los primeros programas de alfabetización; era un imperativo en los programas de los partidos políticos del momento, en un intento de modernización acelerada de la sociedad, luego de 27 años del Régimen Dictatorial del General Juan Vicente Gómez. El primer plan de carácter nacional de alfabetización se ensayó en 1944; luego, en 1945, se crea el *Patronato Nacional de Alfabetización*<sup>11</sup>, y se oficializa un método de alfabetización “Abajo Cadenas” impulsado por el Ministerio de Educación Nacional.

El plan contenía un libro titulado “Abajo Cadenas”, texto para alfabetizar a los ciudadanos; constaba de dos partes: la primera, destinada al aprendizaje de la lectura y la escritura, y la segunda con lecturas de alfabetización que, al mismo tiempo, contienen nociones generales de civismo e higiene, referencias al trabajo, la familia, la geografía, etc. Todo un lenguaje sencillo y dispuesto en forma atractiva para que al adulto le agrade su lectura (Fernández, H. 1981). Hasta 1948, la campaña de alfabetización había incorporado a más de 45.000 venezolanos a las letras; en 1948, ocurre un Golpe de Estado Militar que interrumpe la vida política que se venía ensayando desde 1936. En 1948, “estaban funcionando en Venezuela 3.600 centros colectivos de alfabetización de adultos y en los centros de cultura popular estaban inscritos más de 30 mil hombres y mujeres del pueblo” (Betancourt, 1969). Para 1956, el tema de la alfabetización es uno de los ausentes en la Memoria que el Ministerio de Educación presenta al Congreso Nacional, en sus sesiones de 1957.

Con el advenimiento de la democracia en 1958, la política del gobierno nacional se orientó a la democratización del proceso educativo, incorporando en sus estrategias la alfabetización de la población. La democratización del servicio vendría desde varias vertientes: expansión de la matrícula escolar, implementación de programas de alfabetización y formación de obreros calificados por intermedio del Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) - política que incidió en el desarrollo cuantitativo del sistema. En la década de los años 1970 y 1980, con el apoyo de diversos sectores de la vida nacional, se impulsa el programa de Alfabetización ACUDE (Asociación Cultural para el

---

11 El Patronato Nacional de Alfabetización se creó por decreto presidencial del 6 de febrero de 1946, entre sus finalidades se contemplan: *Promover un movimiento educativo orientado hacia los grupos de población que no hayan recibido los beneficios de la escuela, a fin de que los adquieran a través de ella o por cualquier otro medio, y puedan contribuir en mejores condiciones, al engrandecimiento nacional.* Ministerio de Educación Nacional (1947) Memoria de 1946 – 1947. Caracas.

Desarrollo), y desde el Ministerio existía ya una unidad encargada del Proción de la alfabetización de la población.

El programa ACUDE impactó de forma importante en la cultura pedagógica venezolana; representó un movimiento cultural que sensibilizó a buena parte de los venezolanos por los problemas de la alfabetización de sus conciudadanos. Era un método masivo de alfabetización el cual incorporaba un auxiliar (orientador, monitos, organizador, coordinador, facilitador, guía del grupo); los participantes (personas que no saben leer y escribir, y que voluntariamente se suman a programa); un kit Sono-Estudio – Curso Básico en el que venía un tocadiscos portátil, cintas magnéticas y discos de acetato, libros y cuadernos y materiales de orientación para leer y escribir. Era un método fundamentalmente oral acompañado con un facilitado, guía del procedo de alfabetización. El método de lectura era silábico, con niveles sucesivos de complejidad, tal como lo señaló Arturo Uslar Pietri en su momento:

“Conocimiento es la técnica de lectura y escritura, de allí parte todo... ese conocimiento no es abstracto... tiene que ser una forma de conocimiento basado en lo inmediato, en la individualidad y en la situación de la persona. Y esto significa que casa hombre está en su sitio, está en una situación vital... la de su país... Por eso podríamos decir como síntesis... que la escuela venezolana no debe ser otra cosa que preparación para la vida venezolana, enseñar a vivir en Venezuela, enseñar a vivir con Venezuela, enseñar a vivir para Venezuela”<sup>12</sup>

La campaña de alfabetización de ACUDE se reeditó en varios años; se inicia en 1975, en 1979, 1983, y ya al final de los años 80 y comienzos de la década de los noventa, cobra impulso con el Estado Venezolano y el sector privado venezolano, para llegar a la población aun carente de los conocimientos básico de la lectura y la escritura. ACUDE, en los años noventa, adquiere un perfil audio visual y se convierte en la campaña de alfabetización que mayor impulso tuvo hasta finales de siglo.

Pese al esfuerzo de escolarización, los problemas de alfabetización persisten en la población a finales de siglo. En 1999 se pone en vigencia en Venezuela un nuevo texto constitucional que ofrece nuevas garantías a la educación, ahora convertida en un derecho humano fundamental, obligatoria y gratuita (Art. 102). El nuevo texto constitucional impone retos importantes a la política y la gestión pública de la educación.

Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas, para 1999 la tasa de alfabetización alcanzaba el 90,9 % de la población, la matrícula en educación preescolar, básica y media diversificaba rondaba los 5 millones de niños y jóvenes dentro del sistema escolar, pero se mantenían importantes indicadores negativos en repitencia y deserción, lo que significaba un reto importante para la institucionalidad del momento, a lo que la nueva gestión gubernamental debía ponerle atención.

En opinión de Josefina Brunicelli, “Una alta proporción de los jóvenes de 16 a 18 años dejan de asistir a la escuela en Venezuela (...) revela que 188 mil 644 lo hacen al final del sexto grado y 86 mil 984 el último año de media. Las primeras cifras le resultan preocupantes por cuanto en el país la educación obligatoria tiene una duración de nueve años”<sup>13</sup>. En debate que se suscitó en la Asamblea Nacional de Educación en torno a los nuevos retos de la institucionalidad escolar se planteaba, entre otras cosas, la discusión abierta y plural en torno a una nueva Ley Orgánica de Educación que adecuase la estructura legal de la política educativa del Estado, para atender asuntos prioritarios en materia de inversión en educación, descentralización, modernización pedagógica y participación de la sociedad en cooperación con el Estado en el desarrollo de la escuela nacional.

12 ACUDE (1983). *Sono Estudio. Curso básico*. Caracas: ACUDE.

13 Aguirre, M. (1998, 10 de enero). “Una nueva ley para una mejor educación”. *El Universal*.

Pese al esfuerzo sostenido por el desarrollo de la calidad de la educación en los años 1990, el sistema educativo daba síntomas de contracción de la matrícula escolar (Bravo, 2007) lo que representa todo un reto a la institucionalidad educativa histórica y a la mentalidad pedagógica que se instala en Venezuela, a partir de 1999.

A mediados del año 2001, se inicia la primera *Campaña Nacional de Alfabetización*, (creada según Gaceta Oficial del 04 de octubre de 2000) la meta del gobierno era la de alfabetizar 210mil personas en 6 meses (Tabuas, 2000, 14 de junio); para lograr tal meta el Ministerio de Educación esperaba contar con la ayuda de 21 mil facilitadores, entre ellos estudiantes de los últimos años de bachillerato. El 15 de junio de 2000, sólo se habían juramentado 2 mil brigadistas, de los 23 mil que se necesitaban (Garnica, 2000, 15 de junio). La campaña se iniciaría el 18 de septiembre de 2000; para la fecha “los 2.500 brigadistas juramentados en junio por el Presidente de la República son insuficientes para enfrentar el reto. La Viceministra de Asuntos Educativos exhorta a que cada venezolano asuma a un compatriota”. (Garnica, 2000, 18 de agosto).

Según la Memoria y Cuenta que el Ministro de Educación, Cultura y Deportes presenta a la Asamblea Nacional en el año 2001, se señala que la campaña se planteó como meta la alfabetización de 237.000 personas mayores de 14 años; para ello, se organizaron 23 comisiones regionales, 100 talleres de formación para alfabetizadores con una participación de 2.500 voluntarios y se dictaron 2.500 cursos de alfabetizadores. (MECyD, 2001).

El portal web del MECyD, reporta en la sesión de logros que, para el año 2001, “la Campaña Bolivariana de alfabetización a nivel nacional logrando una cobertura de 82.502 personas de los cuales 41.315 son nuevos lectores, a tal efecto se elaboraron diez libros de lectura complementaria diversa y un manual del alfabetizador para los nuevos lectores”. (MECyD, <http://www.me.gov.ve/mecd/portal/>). La Campaña Nacional de Alfabetización, acompañaría el programa de capacitación técnico-agropecuaria, impulsado por los Ministerio de Educación y Defensa, los cuales acordaron colocar 50 instructores a la orden del Teatro de Operaciones Sociales para capacitar en el área agropecuaria a los reservistas de la región capital. (El Universal. 2001, 26 de junio).

Un tercer impulso a la Campaña Nacional de Alfabetización comenzaría a plantearse en febrero de 2002, denominada *Campaña Bolivariana de Alfabetización*, la cual tendría como meta incorporar a cinco mil personas por semestre, y así cumplir la meta de 30 mil alfabetizados en tres años. (Pineda. 2002, 06 de febrero). Esta campaña sería desarrollada por Fe y Alegría y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través de medios radiofónicos, los días sábados por medio del Instituto Radiofónico de Fe y Alegría (IRFA). La meta es incorporar nuevos alfabetizados al proceso educativo, así, la “primaria se puede hacer en seis trimestres, mientras que la secundaria en cinco años, y de allí quien quiera y pueda, va la universidad. Según cifras del Ministerio de Educación, en el año 2000 hubo 1.233 alfabetizados; básicamente, población joven y adulta de zonas rurales campesinas, indígenas, penitenciaria, y con necesidades educativas especiales”. (Fernández. 2002, 06 de febrero).

El desarrollo de programas para atender a la población en situación de analfabetismo continua, ahora desde una estrategia diseñada por la Dirección de Educación de Adultos del MECD; la propuesta es incorporar, mediante resolución ministerial, a estudiantes del último año de bachillerato a enseñar a leer y escribir a 5 adultos antes de graduarse. Dicha estrategia estaría orientada a disminuir los niveles de analfabetismo, que alcanza la cifra del 7% de la población –cerca de un millón 500 mil personas; la otra motivación según señaló el Director de Educación de Adulto del MECD, Omar Calzadilla, es:

“...la necesidad de construir un proceso político de cambio que tiene la intención de incorporar a la gente al bien común, y de estimular la participación en la alfabetización, en proyectos diferentes al plan de estudio que tiene el MECD y la Campaña Bolivariana de Alfabetización”. (Fernández. 2002, 14 de octubre).

Éste sería el cuarto intento de Ejecutivo Nacional, por impulsar la Campaña Bolivariana de Alfabetización. También, la labor del INCE reporta cifras positivas en su labor capacitadora: “En los últimos tres años, los centros de formación y unidades móviles del INCE que se encuentran localizados a lo largo y ancho del territorio nacional han capacitado a más de un millón de personas en oficios especializados”. (Pérez. 2002, 14 de octubre). Sin embargo, pese a este esfuerzo desarrollado por los órganos institucionales del gobierno educativo, en 2003, se ensaya un nuevo modelo de gestión educativa, y el tema de la alfabetización se administrará por la vía de un programa especial promovido desde la presidencia de la República, bajo la denominación de misiones educativas.

## La Misión Robinson como política de alfabetización (2003)

En el contexto de la política y la gestión pública ensayada por la actual administración gubernamental, desde 1999, se ha implementado programas especiales de alfabetización de la población, para atender aquellas personas que no habiendo sido incorporados al sistema escolar y que, estando excluidos fuera de la escuela, adquirieran los elementos basados de la lengua oral y escrita. Los programas de alfabetización ensayados se implementaron bajo la idea de misiones, una adaptación del lenguaje militar para el diseño e implementación de programas de interés social. Desde 2003, la alfabetización se atiende en Venezuela a través de la misión Robinson.

**Misión Robinsón (Plan Nacional de Alfabetización).** Tiene como objetivo fundamental formar ciudadanos libres, enseñándolos a leer y a escribir, mostrándoles un horizonte diferente, donde no existen barreras ni oscuridad, eliminando el analfabetismo existente en la población venezolana. Se basa en la aplicación del método de alfabetización "Yo sí puedo", creado por la Prof. cubana Leonela Relys y que consiste en ir de lo conocido (los números) hasta lo desconocido (las letras) fundamentando todo en la experiencia. Es un método integrador que tiene 3 etapas: Adiestramiento, Enseñanza de lecto-escritura y Consolidación. Los organismos promotores de esta misión son el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - INCE<sup>14</sup>.

**Misión Robinsón II:** Tiene como objetivo que los participantes aprueben el sexto grado de educación básica, garantizar la consolidación de los conocimientos adquiridos durante la alfabetización y ofrecer otras oportunidades de formación en oficios varios. La Misión Robinsón 2 se apoya en el método "Yo sí puedo seguir", el cual utiliza la televisión, la video clase y folletos de apoyo como estrategia educativa, coordinados por un facilitador que acompaña el proceso de 15 participantes por ambientes. Operativamente se organiza en dos bloques, el primero que equivale al cuarto grado y consta de cinco asignaturas: Matemática, Lenguaje, Historia, Geografía y Ciencias Naturales. El segundo bloque cubre hasta el sexto grado y agrega informática e inglés al plan de estudio, cada bloque con un total de 300 clases con una duración de diez meses cada uno. El organismo promotor de esta misión es el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>15</sup>.

En las declaraciones públicas del principal responsable perfilan claramente a esta forma de emprender la alfabetización como una acción correspondiente a los convenios Cuba-Venezuela, más que como un nuevo esfuerzo de los tantos que los venezolanos nos hemos planteados para acabar con el flagelo del analfabetismo:

“**OTAIZA ANUNCIÓ QUE 74 CUBANOS PARTICIPAN EN PLAN DE ALFABETIZACIÓN.** El presidente del INCE aseguró que en 3 meses se habrá alfabetizado a más de 1 millón de personas, y que el costo del programa será de 21 millardos de bolívares”.

14 Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007. Misiones: [www.gobiernoonlinea.ve](http://www.gobiernoonlinea.ve)

15 Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001 – 2007. Misiones: [www.gobiernoonlinea.ve](http://www.gobiernoonlinea.ve)

Unas veces es Misión Robinson y, otras, el Plan Nacional de Alfabetización “Yo Si Puedo”, plan impulsado en con apoyo del gobierno cubano, método de alfabetización que se ha ensayado en otras latitudes con las objeciones del caso<sup>16</sup>. El plan fue muy controvertido, no solo por ser una ruptura con el modelo histórico de atención a la población alfabetizada, la participación de Cuba en una campaña masiva de educación, o el intercambio de experiencia alfabetizadora por petróleo, sino por la cifra que se anuncia de población analfabeta en el país: *un millón quinientos mil analfabetos*.

Se consagran oficialmente las magnitudes del analfabetismo que se venían anunciando, pese a las evidentes discrepancias respecto a los resultados del Censo 2001, cuestión que siempre ha sido objeto de polémica, pues frente al anuncio de los principales voceros del gobierno, incluyendo al Presidente, los resultados tanto en estadísticas oficiales como elaboradas por órganos de la sociedad civil indican que la cifra de analfabetas en el mismo, es inferior a las proyectadas. Pero el asunto no queda allí, pues el esfuerzo puesto sobre el sistema de misiones resta energía a la capacidad instalada de gobernar el sistema educativo, lo que vemos con el tiempo en un estancamiento y una depresión del crecimiento cuantitativo, del sistema escolar venezolano (Bravo 2017). Posiblemente haya menos analfabetos en el país que los que se registran en esta información oficial, y que, desatendiendo el sistema escolar, se esté generando los analfabetas del futuro.

Cuadro I. Matrícula de los Niveles y Modalidades del Sistema Escolar Venezolano que sanciona la Constitución, la Ley vigente y el desarrollo institucional de la Escuela Venezolana.

(Sin Misiones Educativas y sin Educación Universitaria)

Años escolares	Total	Oficial	Privado	Sistema Escolar en perspectiva Pedagógica	Ministros
1998-9	6.233.127	5.009.938	1.223.189	1999-2002 <i>La Educación en la Democracia Chavista Constituyente</i> . Educación que Bolívar soñó. Entre la elección popular de Chávez y su breve derrocamiento.	<b>Héctor Navarro</b> 1999 – 2001
1999-0	6.487.446	5.308.790	1.178.656		
2000-1	6.961.421	5.685.389	1.276.032	2003-2007 <i>La Revolución misional</i> . La misión como modo pedagógico.	<b>Aristóbulo Istúriz</b> 2001 - 2007
2001-2	7.372.234	6.053.952	1.318.282		
2002-3	7.402.665	6.118.347	1.284.318		
2003-4	8.036.957	6.750.393	1.286.564		
2004-5	8.071.959	6.730.557	1.341.402	<b>La mentira pedagógica más grande jamás contada</b>	
2005-6	7.486.191	6.083.631	1.402.560		
2006-7	7.667.384	6.162.861	1.504.523		<b>Adán Chávez</b> 2007 - 2008
2007-8	7.598.497	6.042.829	1.555.668	2008- 2012 <i>El socialismo Chavista</i> . Pedagogía de la sumisión. Recentralización masiva de la Educación.	<b>Héctor Navarro</b> 2008 - 2010
2008-9	7.702.749	6.071.687	1.631.062		
2009-10	7.735.815	6.078.510	1.657.305		

16 Méndez Puga, Ana María. (2007). De la alfabetización al método. En: Iberoamérica, siglo XXI: alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. Revista Transatlántica de Educación. México: Fundación Santillana.



2010-11	7.739.239	<b>6.073.889</b>	1.665.350		Jennifer Gil 2010 - 2011
2011-12	7.769.423	<b>6.074.988</b>	1.694.435		Maryann Hanson 2011 2013
2012-13	7.878.538	<b>6.156.077</b>	1.722.461	2013-2015. <i>La Revolución Educativa. La Educación se hace instrumento de transición.</i>	
2013-14	7.803.684	5.979.455	1.824.229	2013- Revolución dentro de la revolución. La Educación en tiempos de dictadura y precariedad absoluta y relativa. Quiebra el modelo pedagógico.	Héctor Rodríguez Castro 2013 - 2015
2014-15	7.784.625	5.934.268	1.850.357		Rodolfo H. Pérez H. 2015 - 2017
2015-16	<b>7.446.515</b>	<b>5.212.561</b>	2.233.954		
2016-17	<b>7.195.335</b>	<b>5.036.734</b>	2.158.601		Elías Jaua Milano 2017 - En el cargo

#### Fuentes<sup>17</sup>

Todo parece indicar que el sistema escolar, a partir de 2003, más que crecer se *estanca*, y a partir del 2007, se *contrae* configurando lo que ya nos atrevemos a calificar de estado *depresivo* de la Educación Nacional. Cuestión que choca con la idea de milagro de inclusión educativa y social que se ha impuesto, por vías del discurso educativo oficial, desde el arribo de las misiones como estrategia fundamental de inclusión social y educativa, dirigida a la población más vulnerable. Una estrategia pedagógica que se anunció para

17 1998-99 Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Memoria y Cuenta 2003, Resúmenes estadísticos, cuadro I.1, página 15. Caracas, 2004

2004-08, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y Cuenta 2007, Resúmenes estadísticos, cuadro I.1, página 591. Caracas, 2008

2007-2008 República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y Cuenta 2008. Capítulo VII: Estadísticas Educativas. Cuadro I.1.1. Versión CD, Caracas, 2009 8. (Versión CD) p. 1031

2008-2009 Ministerio del Poder Popular para la Educación (Básica) Memoria y Cuenta. Cuadro I.1.1 apartado estadístico en Excel que acompaña la versión de la Memoria y Cuenta del MPPE correspondiente al año escolar 2008-2009 y fiscal 2009, publicado en febrero del 2010, recibido el 26-04-2010.

2009-2015 MPPE (2016) Memoria y Cuenta. Apartado de resúmenes estadísticos. Cuadro 1

2015-2016 \*PROGRAMA DE ALIMENTACIÓN ESTUVO AUSENTE EN EL PRIMER DÍA DE REGRESO A CLASES

El ME informó que ayer abrieron sus puertas 30.687 instituciones educativas -25.259 oficiales y 5.458 privadas- para que regresaran a clases 7.446.515 estudiantes venezolanos de todos los niveles y modalidades, incluida la educación superior. MARÍA VICTORIA FERMÍN, *EL NACIONAL* – Martes, 10 de Enero de 2017 Sociedad/4

Charlie Barrera @charliegiuliano CRÓNICA1 24 Agosto, 2017 <http://cronica.uno/mineducacion-hara-varios-cambios-plan-estudio-bachillerato-ano-escolar-2017-2018/> Bajado el 26-08-17

2015-2017 70% DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA ASISTEN A INSTITUCIONES PÚBLICAS

Un total de 1.559.998 de estudiantes de educación media –lo que representa un 70.36% de la cifra total 2.216.297– estudian en el sistema público de educación, informó este lunes el presidente de la República, Nicolás Maduro.

AVN / Prensa Presidencial. 02-10-17 <http://www.me.gob.ve/index.php/noticias/87-noticias-2027/octubre/3405-70-de-estudiantes-de-educacion-media-asisten-a-instituciones-publicas> Bajado el 03-10-17

erradicar las disparidades que genera la estructura social, que sirvió para poco en términos del mejoramiento de la inclusión social y sí, mucho, para perturbar el normal funcionamiento del Sistema Escolar Venezolano, según parece demostrarlo el hecho de que la mayoría de los indicadores tienden a estancarse y retroceder, una vez que se instalan las Misiones educativas como proyecto bandera, en paralelo a la escolaridad que pauta la Constitución del 1999.

La información sobre las misiones acumuladas desde su creación reporta, según datos oficiales, un crecimiento inusitado hasta 2006, donde el presidente anunció que se había alfabetizado un millón de personas; más allá de entrar en valoraciones de tipo cualitativo sobre los éxitos del programa, en término de una apropiación efectiva de la cultura escrita y lectora por parte de los participantes, se anunció la liberación del territorio nacional del analfabetismo. Con el tiempo, veremos que las mismas cifras oficiales indican que el analfabetismo sigue siendo un problema para los venezolanos:

Cuadro II. Misiones educativas - Distribución según notación MPPE

Años escolares	Total Misiones Educativas	Robinson I		Robinson II		Robinson III	Ribas
		Robinson I Inscritos	Egresados	Robinson II Inscritos	Egresados	Robinson III	Ribas Inscritos
2002-03	2.131.061		1.001.001	697.192			432.886
2003-04	3.305.793	1.371.595	1.314.790	1.261.793			672.405
2004-05	3.708.930	1.493.211	1.482.543	1.452.542			763.177
2005-06	4.132.556	1.548.511	1.534.267	1.542.931	327.390		1.041.114
2006-07	1.516.429	69.748	28.360	167.109	64.299	72.496	1.207.046
2007-08	1.064.823	95.485		403.732		48.021	517.585
2008-09	827.510	43.069		325.403		28.133	432.902
2009-10	757.714	14.829		297.633		19.985	425.067
2010-11	822.416	8763		326.851		16.927	429.875
2011-12	694.763	12.547		220.224		13.836	448.156
2012-13	315.553	8.732		124.067		12.592	170.162
2013-14	241.227	7.327		96.925		11.393	125.582
2014-15	256.003	4.979		77.843		8.286	164.895

Fuentes <sup>18</sup>

18 2002-03 Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Memoria y Cuenta 2003, Resúmenes estadísticos, cuadro I.1, página 15. Caracas, 2004  
 2003-08, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y Cuenta 2007, Resúmenes estadísticos, cuadro I.1, página 591. Caracas, 2008  
 2012-13, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Memoria y Cuenta 2013, Resúmenes estadísticos, cuadro 1, página 1561. Caracas, 2014

Como veremos más adelante, por las mismas cifras del Ministerio de Educación, del Censo 2011 realizado por la Institución Nacional de Estadísticas, el analfabetismo sigue estando presente en la realidad pedagógica del país; pero el asunto se complejiza, si vemos que el analfabetismo persiste y el sistema educativo formal, obligatorio, histórico tiende a disminuir su capacidad inclusiva.

Cuadro III. Escolarización en Venezuela

Años escolares	Total	Oficial	Privado
1998-9	6.233.127	5.009.938	1.223.189
2001-2	7.372.234	6.053.952	1.318.282
2004-5	8.071.959	6.730.557	1.341.402
2005-6	7.486.191	6.083.631	1.402.560
2006-7	7.667.384	6.162.861	1.504.523
2013-14	7.803.684	5.979.455	1.824.229
2014-15	7.784.625	5.934.268	1.850.357
2015-16	7.446.515	5.212.561	2.233.954
2016-17	7.195.335	5.036.734	2.158.601

Fuente: Cuadro I

Así vemos que la escolaridad obligatoria, sancionada por la Constitución de 1999, que va desde la educación inicial hasta el pregrado universitario disminuye; hay una brecha importante entre los resultados de la escolaridad en 1999 y los mostrados por el ministerio del ramo en 2016-17. Esto puede significar que la pérdida de crecimiento del sistema puede alimentar en el futuro al contingente de la población analfabeta. El cuadro además de evidenciar esta situación, también expresa el agotamiento de la capacidad del sector oficial, por mantener el ritmo de escolarización exhibido en la década del año 2000.

Luego de esta demostración de que los anuncios sobre logros fantásticos en materia de alfabetización se deshacen en el informe de UNESCO, la que sigue resulta una aproximación bastante optimista de su contenido.

Los informes gubernamentales reportan que, desde el año 2003, un total de 2.838.015 venezolanos se han graduado de la Misión Robinson I y II, políticas públicas ideadas para alfabetizar a ciudadanos, en su mayoría de la tercera edad, que hasta entonces no habían tenido acceso a una educación pública y gratuita, informó el miércoles 6 de diciembre de 2017, el presidente de la República Bolivariana de Venezuela, Nicolás Maduro. Sin embargo, frente a estas cifras, el Censo de 2010 reporta otra situación:

Cuadro IV. Asiste actualmente a algún centro de educación/Contactados  
 (Por edades escolares valores absolutos)

Valores absolutos						
Asiste actualmente a algún centro de educación	Grupos de Edades Escolares					
	Población de 3 a 6 años	Población de 7 a 12 años	Población de 13 a 17 años	Población de 18 a 24 años	Población de 25 años y más	Total
Sí	440.647	2.839.289	2.083.264	1.607.362	1.251.232	8.221.794
No	46.186	138.488	463.984	2.013.925	13.417.955	16.080.538
<b>Total</b>	486.833	2.977.777	2.547.248	3.621.287	14.669.187	24.302.332

Fuente<sup>19</sup>

Hay exclusión educativa y mucha, según lo informa el Censo 2011 en términos absolutos respecto a los y las venezolanas que deberían ser incluidos en algún tipo de actividad educativa. También, informa el CENSO del 2011, el analfabetismo no se ha erradicado en los términos proclamados repetidamente por las autoridades desde el 28 de octubre de 2005, cuando se anunció al mundo que Venezuela era territorio 100% libre de analfabetismo. El 4,92% de población analfabeta que visualiza en el Cuadro # 3 es más que el número de analfabetos que estima UNESCO para 2011 y muy cercano al número de analfabetos que reconocía el país en el año 1998. De modo que el Censo muestra muy pocos avances en esta materia, si acaso los hay, de acuerdo a lo que informa el INE con aval de CEPAL/CELADE.

EL CENSO DE 2011 CONTABILIZÓ UN TOTAL DE 1.418.358 DE ANALFABETAS

Cifras del INE desmontan propaganda del "Milagro Educativo"

Los indicadores oficiales afirman que aún el analfabetismo es un flagelo a vencer. El 28 de octubre de 2003, el presidente Hugo Chávez anunció que la primera fase de la Misión Robinson I, que arrancó el 30 de junio de ese año, había formado a 1.202.025 iletrados.

Dos años después -el 28 de octubre de 2005-, el Presidente, desde el Teatro Teresa Carreño, declaró al país "Territorio Libre de Analfabetismo". Ese día afirmó que un total de 1.482.543 personas aprendieron a leer y a escribir gracias al método cubano "Yo sí puedo".

Para asegurar la continuidad del proceso formativo de los graduados se crearon las Misiones Robinson II (primaria) y Ribas (básica y secundaria).

A seis años del "milagro educativo" las cifras del Censo 2011, emitidas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), revelan que 4,9% de la población es analfabeta. En otras palabras, de 28.946.101 venezolanos, 1.418.358 ciudadanos no saben leer ni escribir.

19 Instituto Nacional de Estadística (INE), Censo 2011. Procesado con Redatam+SP CEPAL/CELADE 2003-2012  
 INE-REDATAN- <http://www.ine.gob.ve/redatam/index.html>. Copiado el 09-02-12

Para el investigador de la Memoria Educativa Venezolana (MEV), Luis Bravo Jáuregui, la desgarradora cifra devela dos realidades: "no fue cierto el milagro educativo o, peor aún, el sistema escolar es un rotundo fracaso. ¿Cómo se explica ese número de analfabetas sobre todo en edades comprendidas entre 10 y 24 años"?

Para justificar la declaratoria de "Territorio libre de analfabetismo" el entonces presidente de la Misión Robinson, Omar Calzadilla, explicó -en octubre de 2005- que el total de personas analfabetas estaba por debajo de 4% de la población cifra establecida por las Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Sin embargo, seis años después del propagado "milagro educativo" la cifra se disparó a 4,9% de la población.

Fracaso total

Jáuregui, que ha investigado el desarrollo de las políticas educativas oficiales, afirma que el Censo 2011 demostró que el Presidente Chávez y el ex ministro de Educación, Aristóbulo Istúriz inflaron cifras divorciadas de la dinámica escolar y de la realidad poblacional existente en 2003.

"De acuerdo a los números que nos ofrece el INE en el año 2001 se registró 1.576.441 de analfabetas. Si a eso le restamos 1.418.358 que hay en la actualidad observamos que realmente se enseñó a leer y escribir a 158.083 personas. Cifra que por sí sola desenmascara la propaganda oficial. Se pagaron millones de dólares a los cubanos para este magro resultado".

Otro factor que observa el investigador es que el Gobierno abandonó el aparato escolar institucional para crear un sistema paralelo que ha evidenciado un rotundo fracaso.

"Este descuido es causa del analfabetismo porque se abandonó la escuela de primer al sexto grado que básicamente enseña a leer y contar".

En los últimos años los indicadores de las Memorias y Cuentas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) evidencian un estancamiento de la matrícula de la escuela pública en contraposición al lento pero sostenido crecimiento de la privada. También se observa un decrecimiento del número de inscritos en primer grado y según la denuncia de diversos voceros, el total de excluidos del sistema escolar, 0 a 18 años, llega a los 4 millones de personas.

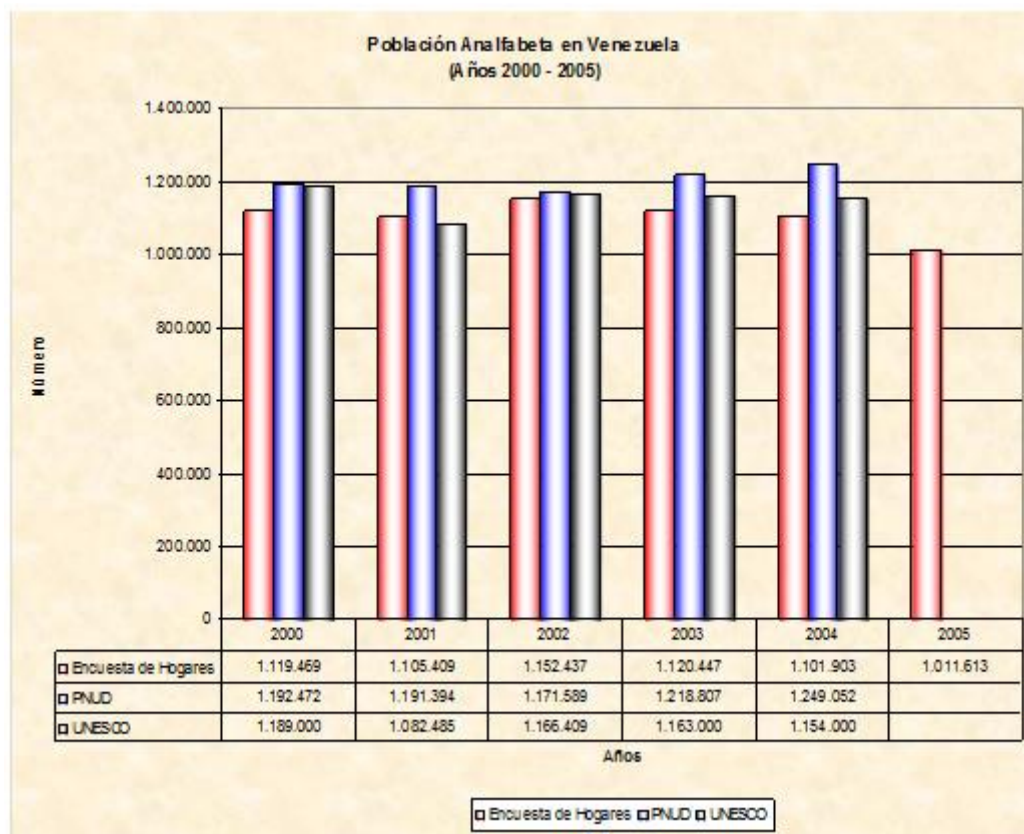
"La cifra del INE obliga a convocar a todo el país para atacar este cáncer. La escuela está produciendo analfabetas. Urge revisar cómo está funcionando nuestro sistema para paralizar la máquina de generar analfabetas", concluyó<sup>20</sup>.

## Se desinfla el milagro educativo: habló la realidad... y la UNESCO

¿Qué dice la UNESCO sobre la alfabetización en Venezuela? Las expresiones más visibles de la gestión y política pública ensayadas a partir del año 1999 tienen que ver con la expansión extraordinaria del sistema educativo y la provisión espectacular de servicios educativos por intermedio de las misiones, principalmente la de alfabetización. Sin escatimar esfuerzos publicitarios para que los venezolanos y el mundo admiren una épica pedagógica profundamente asociada a la misericordia del Presidente de la República y al

20 GUSTAVO MÉNDEZ. EL UNIVERSAL <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/120810/fondos-invertidosviernes> 10 de agosto de 2012

reconocimiento, admiración y aval de la UNESCO, el árbitro internacional más reputado en materia educativa. No obstante, las realidades muestran otra cosa. Dicen en la voz de quienes revisan los indicadores de alfabetización que se derivan del último Censo de población (2001), la Encuesta de Hogares del Instituto Nacional de Información y Estadística y el informe de UNESCO lo siguiente:



Dos cosas destacan en la información anterior, la primera que no había un millón quinientos mil analfabetos al momento del arranque de la Misión Robinson I; en segundo lugar, que ni la información que produce el Instituto Nacional de Información y Estadística (INE) ni la que genera la UNESCO confirman lo anunciado con tanta pompa el 28 de octubre del 2005.

## Ojos de UNESCO desde una perspectiva oficial

El documento de la UNESCO titulado *Educational for All Global Monitoring Report Report 2009* (UNESCO, 2008), reporta los resultados de la alfabetización, no con la grandilocuencia publicitada por el ejecutivo venezolano. Habla de un reconocimiento explícito al país en el informe de UNESCO, sin mencionar el lugar donde pueda ser visto. Sin mencionar tampoco los registros que muestran los avances a los que hace referencia. El problema radica en el pobre desempeño del país frente a las Metas del Milenio en materia de alfabetización.

El sistema educativo comienza la pérdida de energía en el avance de la educación de masas que fue ofrecida por el proyecto político establecido en la Constitución de 1999. En momentos en que el país gozó de ingresos extraordinarios por la venta de petróleo, situación que hoy ha cambiado, sumergido el país en un proceso hiperinflacionario<sup>21</sup>, que sin duda tendrá repercusiones en la forma como el ciudadano asume la educación y la

21 Omar Zambrano sobre la hiperinflación en Venezuela, por Víctor Salmerón. Disponible en: <http://prodavinci.com/omar-zambrano-sobre-la-hiperinflacion-en-venezuela/>

forma como el Estado por la vía del gobierno nacional atenderá el proceso de escolarización de la población.

## Ojos de UNESCO desde una perspectiva crítica

La pretensión de que la educación forme parte de los derechos humanos que los organismos internacionales tienen que garantizar, viene de lejos - tanto como desde los inicios de la UNESCO, a mediados de la década de los cincuenta. Pero, es en el año 1990 en Jomtien, Tailandia, cuando se decidió hacer política de Estado, para todos los Estados, la extensión de los niveles básicos de la escolaridad a todos los niños, jóvenes y adultos, en la Conferencia Mundial de la Educación Para Todos.

Ideal que fue reconfirmado en una importante colección de reuniones internacionales que tuvieron lugar en la década de los noventa, hasta el año 2000 cuando se produjo el Foro Mundial de la educación en Dakar, Senegal, que abrió espacio para las metas mundiales que los dirigentes del mundo fijaron en la Cumbre del Milenio, en septiembre de 2000. Metas que sintetizan en lo siguiente:

Reducir a la mitad la pobreza extrema y el hambre, lograr la enseñanza primaria universal y la igualdad entre los sexos, reducir la mortalidad de menores de 5 años y la mortalidad materna en dos terceras partes y en tres cuartas partes respectivamente, detener la propagación del VIH/SIDA y el paludismo y garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. También comprenden el objetivo de fomentar una asociación mundial para el desarrollo, con metas para la asistencia, el comercio y el alivio de la carga de la deuda (UNESCO, 2001, 45)

En ese foro global de Dakar, la retórica de las buenas intenciones globales se hizo más precisa al desarrollarse políticamente los acuerdos de Jomtien mediante la declaración de seis grandes objetivos asociados a la provisión de educación básica para todos, como parte esencial de una estrategia mundial para reducir la pobreza en una generación: 2000-2015. Objetivos que reflejan una intensa actividad de creación de compromisos contraídos por la comunidad internacional con la educación básica durante los años 90, entre los que destacan: Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997) (Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. UNESCO. Paris 1990)

Una experiencia acumulada que mostraba avances e insuficiencias, que al evaluarlas hacía inaceptable que, en el año 2000, hubiese todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros todavía impregnara los sistemas de educación; que la calidad del aprendizaje, la adquisición de valores humanos y competencias distaran mucho de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades. Es por ello que los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación reunidos en Dakar, Senegal, en abril de 2000, se comprometieron a cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades, por intermedio de los siguientes objetivos de gestión y política pública de los países representados en la ONU, en los siguientes términos que orientarían el seguimiento que realiza la UNESCO:

“(i) extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;

- (ii) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- (iii) velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- (iv) aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- (v) suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- (vi) mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales. (Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000". UNESCO. Paris 1990)

El último reporte de UNESCO de seguimiento/monitoreo de los esfuerzos realizados en el mundo para el progreso de la educación es bien polémico, tanto que su divulgación en Venezuela fue precedida de la presencia de Edouard Matoko, director de la oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) en Quito y representante de la Unesco para Bolivia, Ecuador y Venezuela. Haciendo lo que otros funcionarios de esa organización están en la obligación de hacer: animar la consecución de las metas de la Educación Para Todos (EPT, dentro del marco de las metas del milenio de ONU) y, principalmente, estimular el incremento eficiente de la inversión pública en educación. Muy posiblemente, también, para alertar sobre las debilidades de una gestión pública de la educación que falla en dos de los aspectos más sensibles de la política de educación popular y de masas que impulsa UNESCO: la erradicación del analfabetismo de adultos (más de 15 años de edad) y el mejoramiento del índice de escolaridad, conocido por sus siglas en inglés EDI (Education For All development Index) que sintetiza incrementos o disminuciones de los indicadores más importantes de la educación, de las capas más vulnerables de las sociedades, tales como los pobres, las mujeres, la población indígena y un largo etc.

Podrían ser fundadas las preocupaciones del Sr Matoko e infundado el optimismo que exhibía el ministro Acuña, empeñado en mostrar la presencia de Matoko como la demostración de que en nuestro país ha ocurrido un milagro educativo como sociedad alguna ha producido. Pues la dura realidad es que en la sección estadística del *Educational for All Global Monitoring Report Report 2009*, en la página 272, se dice que en el año 1994 había 1.242.000 adultos analfabetos y en el año 2006, 1.318.000. Entre otras cosas ingratas, luego, hemos visto desde el año 2003 una masiva campaña publicitaria que nos convertía a los venezolanos en los protagonistas del más grande milagro educativo que el mundo conocía: la alfabetización de 1.537.000 personas entre junio de 2003 y octubre de 2005.

"La declaración de Matoko tiene un sentido diplomático  
Luis Bravo Jáuregui aclara que una cosa son los anuncios y otra la realidad. Bravo duda de los logros que refleja el Gobierno (Enio Perdomo/archivo).  
Las declaraciones del representante de la Unesco para Bolivia,



Ecuador y Venezuela, Edouard Matoko, alabando la tasa de escolarización del país, expresadas el pasado martes en un foro sobre el Informe de Educación para Todos 2008, apuntan más hacia lo diplomático que hacia la realidad, de acuerdo al investigador Luis Bravo Jáuregui.

"Hay una distancia enorme entre lo que señala el funcionario y sobre la realidad. Una cosa es reconocer avances y posibilidades para el 2015 y otra ser protagonista de un milagro que todo el mundo admira. De todos modos, habrá de leerse el informe para ver cuánto fundamento tienen las auspiciosas noticias que da el funcionario de Unesco en un lenguaje diplomático sujeto a interpretaciones interesadas" (...) (Méndez, 2008)

De igual modo, es seguro que a la UNESCO le esté preocupando que un país como Venezuela exhiba un retroceso en el índice más importante de todos cuantos utiliza esa institución, para apreciar los avances o retrocesos de la política mundial de educación para todos. De acuerdo a lo registrado en la página 288 del informe ya mencionado, el país tendría para estas fechas, con la información reunida para el año 2006 un EDI de 69. Estaríamos en el segmento medio de avance, pero cuatro puestos más abajo, pues desde el año 2007, con datos del 2004, estábamos en el puesto 64 de ese sector de éxito intermedio de avances, en materia de educación popular.

“¿Estamos libres de analfabetismo o no? Lea el informe de la Unesco

Un reporte de la Unesco sobre educación publicado este martes coloca a Venezuela con una tasa de analfabetismo del 7% para el 2006, lo que equivale a 1,318 millones de personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir. Esta cifra contrastaría con el anuncio del gobierno nacional hecho el 25 de octubre de 2005 por el entonces ministro de Educación, Aristóbulo Istúriz, declarando a Venezuela libre de analfabetismo. Así lo informó José Luis Farías, Coordinador Nacional de Educación del partido Un Nuevo Tiempo.

El reporte además trae otro dato. De los 1,318 millones de analfabetas venezolanos para el 2006, 148 mil tienen edades comprendidas entre 15 y 24 años. Esto implica que esos jóvenes adultos tenían entre 8 y 14 años de edad cuando Chávez asumió el poder en 1998. Muchos de ellos, imaginamos, eran parte de los llamados “niños de la calle” que Chávez prometió eliminar cuando comenzó su mandato. Lo curioso de todo esto es que esta cifra de analfabetismo proviene de fuentes oficiales venezolanas, no de cifras estimadas por la Unesco.

Ahora, ¿cómo queda Venezuela en este reporte?

El “Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2009” muestra avances de Venezuela en todas las áreas, con mayor o menor éxito. Un ejemplo de lo primero sería en cuanto al porcentaje de niños en edad preescolar inscritos en instituciones educativas, que habría aumentado de 45% a 60% entre el 1999 y el 2006”. (Noticiero digital, 2008).

¿Cómo ha sido el comportamiento de la alfabetización en Venezuela visto en sus resultados históricos? El largo esfuerzo desplegado por la sociedad venezolana y el Estado en el siglo XX y comienzos del siglo XXI, muestra la tendencia a disminuir en cuanto a la población analfabeta, lo que representa un avance en el proceso cultural venezolano, pues es en materia de escolarización donde mejor se posiciona la agenda social venezolana, si se compara con otros indicadores como salud, vivienda, o en la actualidad como seguridad, alimentación, empleo, etc. Que la tendencia histórica arroje tal resultado, no significa que el asunto esté resuelto y que las prioridades de escolarización y alfabetización hayan cambiado.

Cuadro V. Dinámica histórica de la alfabetización en Venezuela

Censo/ Año	Población	Tasa de alfabetización según Censo	Tasa analfabetismo	de Analfabetos
1961	7.869.460	55,2	44,8	3.525.518
1971	11.093.557	77,1	22,9	2.540.424
1981	15.515.285	86,0	14,0	2.172.139
1990	19.501.849	90,7	9,3	1.813.671
2001	24.631.900	93,6	6,4	1.576.441
2011	28.946.101	95,1	4,9	1.418.350

Fuente<sup>22</sup>

## Conclusiones

La política y la gestión pública de los últimos años, apalancada en importantes ingresos petroleros y el esfuerzo propagandístico que las acompañó, contradicen las grandes expectativas generadas sobre el proceso alfabetización. Los resultados cuantitativos puestos en el tiempo dan evidencia de ello, más aún, si vemos, como se describió en páginas anteriores, que el sistema educativo venezolano hoy presenta una depresión en su capacidad inclusiva, que combina el estancamiento tornado en comportamiento recesivo de sus indicadores más básicos, con una manifiesta incapacidad para reconocerlo por parte del Ejecutivo, tornada en imposibilidad para hacer crecer la oferta educativa a un ritmo que nos aproxime a la disminución de la exclusión escolar que, se estima, se agravó desde el año 1977 cuando el país contaba con los mejores niveles de ingreso fiscal conocidos. Depresión que está acompañada de una profunda crisis política y una situación hiperinflacionaria que reta la capacidad de respuesta institucional por atender los compromisos históricos de escolarización de la población venezolana.

## Referencias

Bravo Jáuregui, L.. (2017). *Informe de la Escolaridad en Venezuela. Año escolar 2017*. Informe de Investigación. Caracas: Escuela de Educación – UCV.

Gay-Sylvestre, D. (2011). «Écoles et Missions Bolivariennes (1999-2009). Quelle éducation pour le Venezuela?», in GRECUN (Groupe de recherche sur École, Culture et Nation dans le monde ibérique, ibéro-américain et méditerranéen), Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-Américaines (CRIIA), Paris Ouest Nanterre La Défense: Université de Paris X-Nanterre, 2<sup>ème</sup> trimestre, pp.207-241, 258 p.

Jabonero Blanco, M. (2007). “El Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos: una estrategia para la erradicación del analfabetismo en Iberoamérica”. En: Iberoamérica, siglo XXI: alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos. *Revista Transatlántica de Educación*. México: *Fundación Santillana*.

<sup>22</sup> Fuente: *Primeros resultados Censo 2011*. INE. Laminario.

<http://www.ine.gov.ve/CENSO2011/documentos/pdf/ResultadosBasicosCenso2011.pdf>Caracas, 23-02-2012. Lámina power point 17

Población Años 1961-1011:

Bravo Jáuregui, Luis (2011) *La Alfabetización en Venezuela. La mentira pedagógica más grande jamás contada. Materiales para una Historia de la educación*. AMAZON.com. kindle e.books, p.180.

Méndez, G. (2008). "*La declaración de Matoko tiene un sentido diplomático*". El Universal. [http://www.eluniversal.com/2008/11/15/pol\\_art\\_la-declaracion-de-m\\_1149668.shtml](http://www.eluniversal.com/2008/11/15/pol_art_la-declaracion-de-m_1149668.shtml)

NOTICIERO DIGITAL (2008). *¿Estamos libres de analfabetismo o no? Lea el informe de la UNESCO* <http://www.noticierodigital.com/?p=6918>. Noviembre 25, 2008

Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

República Bolivariana de Venezuela (1999) *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. 17ª edición (2003) Barcelona: Ariel.

Tabuas, M. (2002, 29 de noviembre). *Programa Nacional de Alfabetización*. *El Nacional*. C/2.

UNESCO (2001). *Educación para todos. Reporte de Monitoreo global 2002*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2008). *Educational for All Global Monitoring Report Report 2009*. <http://www.unesco.org/en/education/efareport/reports/2009-governance/>, consultado el 10-12-08

VTV. (2003, 26 de junio). *Programa de Alfabetización*. Programa Especial. Caracas. Venezolana de Televisión.

Weinberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO – CEPAL – PNUD.



## Éducation inclusive et pratiques communautaires à l'École spéciale de Brazzaville (Congo)

**Rufin Koubi**

Chercheur associé EA 6311 FRED  
Réseau ALEC

L'éducation inclusive émerge dans le champ éducatif comme une panacée, afin d'atteindre l'Éducation Pour Tous. La littérature confère à ce concept une double dimension traduisant l'inclusion au sein des établissements scolaires ordinaires, des élèves vivant avec handicap et, plus généralement, des apprenants présentant un contexte socioéducatif spécifique. Les pratiques d'inclusion développées par l'École spéciale de Brazzaville offrent une vision pluri dimensionnelle de l'éducation inclusive, tant du point de vue des acteurs, des stratégies pédagogiques, de l'accompagnement, de l'organisation spatiale que de sa cohérence sociale. Cet article expose les caractéristiques de ce modèle inclusif singulier, son adaptabilité, son efficacité et sa faculté à générer des liens communautaires.

Mots-clés : inclusion, communauté, interactions, handicap, stratégie pédagogique

The inclusive education emerges in the educational field as a panacea for achieving Education For All. The literature gives this concept a double dimension reflecting in the inclusion in the ordinary special schools of students with disabilities and generally beginners with specific socio-educational context. The inclusion practices developed by the special school of Brazzaville offer a multi-dimensional vision of exclusive education, both from author's point of view, the pedagogic strategies, the accompaniment, the special organization as of its social coherence. This article discusses the characteristics of this unique inclusive model, its adaptability, its effectiveness and its ability to generate community links.

Keywords: inclusion, community, interactions, disability, educational strategy

## Introduction

L'éducation inclusive se présente dans les recommandations internationales et dans les politiques nationales d'éducation comme une panacée pour réaliser l'Éducation Pour Tous. Elle s'identifie de façon récurrente à l'inclusion de personnes vivant avec un handicap au sein d'un établissement scolaire ordinaire ; elle se décline également en l'inclusion des élèves d'origines sociales et de conditions scolaires difficiles ou défavorables.

L'École spéciale de Brazzaville<sup>23</sup> développe l'éducation inclusive depuis quarante ans sur la base de ces deux approches. Bien que le qualificatif « spéciale » peut suggérer l'uniformité du public d'élèves, il signifie ici que cette école « n'est pas comme les autres » dites ordinaires, fréquentées par un public standard et caractérisées par une normalité officielle rigide et contraignante. Au contraire elle accueille les exclus du système scolaire officiel pour raisons d'âge, de pauvreté, de handicap, de difficulté d'apprentissage, etc.

Ses activités s'organisent autour de quatre sections pédagogiques dédiées respectivement aux « personnes vivant avec handicap », « enfants et jeunes en réinsertion scolaire », « adolescents pour l'alphabétisation avec préprofessionnalisation » et « adultes recherchant une ouverture intellectuelle ».

Cet article se propose d'analyser les apports des interactions générés par la très forte diversité des élèves au sein de l'École spéciale de Brazzaville. En outre, nous montrons que ses pratiques pédagogiques et administratives reproduisent, tant soit peu, les formes d'organisation sociale, familiale et communautaire qui lui permettent de soutenir l'inclusion éducative dans ce pays en développement où la solidarité institutionnelle demeure quasi inexistante. Mais, avant de procéder à cette présentation, il importe de saisir la notion d'« éducation inclusive ».

## 1. Concept de l'éducation inclusive : entre spécificité du handicap et globalité des difficultés

L'organisation et la pratique de l'éducation inclusive sont favorisées par un cadre légal et institutionnel qui confère à ce concept moult acceptions tantôt larges tantôt réductrices. À son origine, l'éducation inclusive met un accent particulier sur les personnes en situation de handicap, victimes de marginalisation ; elle constitue de ce fait une émanation de l'éducation spécialisée. « Le concept d'inclusion telle que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale » (Unesco, 2006 :9).

Elle permet d'explorer des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants handicapés et des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. L'inclusion sous-entend tout au moins le partage d'un espace commun d'apprentissage entre les enfants handicapés et des élèves dits ordinaires dans un esprit de diversité. Comme le rappelle J-P Garel (2010), lors de la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous en 1990 à Jomtien (Thaïlande), le terme d'« inclusion » a été préféré à celui d'« intégration » car il « exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations... ». Ce qui permet de « rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité » (Unesco, 2009 : 8). En effet :

« L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la

<sup>23</sup> Brazzaville est la capitale de la République du Congo ; elle est située en Afrique centrale.

responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. L'inclusion a pour objet d'apporter des réponses adéquates aux besoins d'apprentissage très divers qui s'expriment dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle ». (Unesco, 2006 : 15)

Par conséquent l'éducation inclusive connote la prise en compte de la diversité et l'exigence d'offrir un service de qualité qui tient compte du potentiel de chaque élève, quel que soit son contexte social, psychologique et intellectuel. Elle se réfère également à l'adaptation des structures et stratégies pédagogiques permettant un meilleur rapport aux besoins des élèves. Pour Eberdsold (2009 :73) l'éducation inclusive se formalise « en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins ». Elle exprime aussi un processus qui atteint les cultures et les communautés, comme le spécifie l'Unesco citée par Zay (2012 :4) :

« C'est un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (...) L'inclusion consiste à fournir les réponses appropriées au spectre le plus large des besoins d'apprentissage dans des dispositifs éducatifs formels et informels ».

Cet article se construit sur le fil conducteur de l'éducation de qualité inclusive :

« fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale ». (Unesco, cité par Pierre Escudé, 2016 : 80)

## 2. Cadre légal et institutionnel de développement de l'éducation inclusive à l'École spéciale

L'École spéciale développe l'éducation inclusive dans un contexte multiple alliant les recommandations internationales en matière d'éducation, le cadre légal éducatif congolais et l'institutionnalisation des pratiques internes propices au renforcement de la diversité.

### 2.1 Les recommandations internationales

L'éducation inclusive résulte ou se justifie par un cadre institutionnel entraînant. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 confirme, en son article 26 le droit de tous à l'éducation, l'obligation d'accès à certains niveaux d'enseignement, le plein épanouissement de la personnalité humaine :

« 1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.  
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et

tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.  
3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ».

Plus précise, la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous, adoptée en 1990 à Jomtien, confirmée dans la déclaration de Salamanque, en 1994, formule l'idée de passer d'une éducation traditionnelle dite « spéciale » destinée aux élèves déficients, à une éducation « inclusive » pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » :

« Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ». (Déclaration de Salamanque, article 2, citée par Unesco, 2006 : 13).

Cette approche basée sur les droits se résume en trois principes directeurs pour l'inclusion : a) Accès à une éducation gratuite et obligatoire b) Égalité, inclusion et non-discrimination c) Droit à une éducation, à des contenus et à des processus de qualité. (Unesco, 2006 : 13).

Pour sa part, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006 :17) préconise en son article 24 alinéa 2 l'éducation inclusive, non excluant pour les personnes handicapées :

« les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce que les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire ».

D'une éducation inclusive orientée sur les personnes handicapées à la prise en compte de la diversité de besoins éducatifs, l'Unesco (2009, p. 4) détermine les Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation, en définissant l'éducation inclusive comme :

« un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants - notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre -, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage ».

De façon renouvelée les rapports mondiaux de suivi sur de l'Éducation Pour Tous formulent des recommandations pour une démocratisation de l'éducation. Ils réaffirment la nécessité d'une éducation de base et pour tous.

## 2.2 Opportunité du cadre légal éducatif congolais

Le cadre légal congolais, quant à lui, favorise le développement de l'éducation inclusive. D'abord la loi scolaire n° 32/65 du 12 août 1965 promet une « école démocratique, obligatoire et gratuite favorisant l'accès de tous à l'instruction ». Plus tard, la loi du 25-95 du 17 novembre 1995 portant sur l'organisation du système de l'éducation au Congo met en exergue trois principes : a) le développement intégral de la personne par le biais de l'éducation... b) l'insertion sociale... c) l'insertion économique, en insistant sur l'initiation à la production, à la démarche de projet, à la vie coopérative.

Cette dernière loi présente de façon explicite des articles renforçant l'initiative et le développement de l'éducation inclusive : « toute personne a droit à l'éducation... » (Article

1) ; l'article 2 précise que le droit à l'éducation n'est sujet à aucune distinction et lui assure « le plein développement de ses aptitudes intellectuelles artistiques, morales et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle » ; l'article 3 dispose que « la scolarité est obligatoire pour tout enfant à l'âge de six ans. Des écoles spécialisées doivent être créées pour certaines catégories de handicapées qui nécessitent un enseignement et un traitement spécifiques. »

Dans ce cadre, l'École spéciale d'appartenance confessionnelle catholique fut autorisée par le Ministère de l'éducation nationale en 1980 à mener des activités d'éducation, dites inclusives aujourd'hui<sup>24</sup>.

### 3. Diversité des publics et unicité spatiale de l'offre éducative inclusive

L'offre d'éducation inclusive proposée par l'École spéciale se réalise au sein d'un même établissement scolaire ; elle se caractérise par les enseignements primaires classiques, l'éveil intellectuel de certains déficients mentaux, la scolarisation des handicapés physiques, l'alphabétisation des adultes, les activités préprofessionnelles et l'accompagnement. Aussi retrouve-t-on une diversité d'élèves<sup>25</sup> se distinguant par les origines sociales, le niveau scolaire, la difficulté intellectuelle et le handicap, répartis en quatre sections pédagogiques :

- Les adultes analphabètes de plus de 20 ans, en difficulté d'insertion sociale et professionnelle intègrent un programme intensif d'apprentissage du français et des mathématiques qui favorise leur insertion sociale et professionnelle.
- Les adolescents de plus de 14 ans, exclus du système scolaire normal bénéficient des cours d'alphabétisation ainsi que des formations techniques et préprofessionnalisantes qui leur permettent d'accéder au collège technique ou à une formation en alternance.
- Les jeunes de moins de 14 ans suivent une scolarité primaire marquée par l'intensification des apprentissages fondamentaux ; la finalité de ce programme demeure la réinsertion scolaire.
- Les enfants, jeunes et adultes handicapés mentaux et/ou physiques sont regroupés au sein de la section pratique pour bénéficier des activités d'éveil et des activités pratiques susceptibles de favoriser leur insertion en famille et dans la société<sup>26</sup>.

Sous cette diversité d'apprenants se développe un maelstrom de liens sociaux qui institutionnalisent les pratiques inclusives à l'École spéciale. D'abord, la découverte de

---

<sup>24</sup> La République du Congo, marxiste, nationalisa dès 1965 toutes les écoles. Pourtant, le Ministère de l'Éducation Nationale ne fit aucune difficulté pour donner l'autorisation de Fonctionnement, le 17 octobre 1975. À la suite d'une Inspection gouvernementale ce Ministère autorisa, le 28 janvier 1980, l'extension de l'École spéciale, ayant vocation d'alphabétisation des adultes mais aussi de récupération des retards scolaires avec organisation d'activités techniques : jardinage, menuiserie, couture, etc. Cette faveur découle de l'incapacité du système éducatif congolais à admettre l'inclusion, étant préoccupé par le développement des modèles standards ou traditionnels, marqués par la rigidité des normes scolaires et des curricula ; ce contexte fut générateur d'exclusion. L'École spéciale se présente alors comme un système complémentaire au système scolaire officiel.

<sup>25</sup> Ce public résulte d'une demande sociale éducative croissante depuis plus de quarante ans. De 80 élèves en 1975, l'École spéciale compte plus de 2600 élèves en 2013. Plus de 70% des élèves y sont inscrits pour suivre un programme d'alphabétisation, 15% éprouvent des difficultés de scolarisation ou sont exclus du système scolaire officiel pour des raisons d'âge... alors que 13% sont de handicapés mentaux ou physiques.

<sup>26</sup> D'après le Centre d'actualités des Nations unies (2008), la majorité des enfants handicapés vivent dans les pays en développement et représentent un tiers des enfants non scolarisés. Même quand ils le sont, leur scolarité est souvent inachevée. De façon générale, l'éducation des enfants vivant avec un handicap continue de se dérouler dans un cadre distinct du milieu scolaire « normal », ce qui renforce le caractère excluant ou discriminant de l'éducation officielle.



l'établissement se réalise dans la pure traduction communautaire, de bouche à oreille, de l'adulte à l'enfant, de l'individu ordinaire à la personne vivant avec handicap. L'adulte analphabète qui sollicite l'ouverture intellectuelle nécessaire à son intégration sociale et professionnelle entraîne dans ce processus son enfant ou membre de sa famille en difficulté d'apprentissage ou vivant avec handicap. Ainsi, une diversité naturelle d'élèves se crée au fil du temps : déscolarisés, filles-mères, orphelins, enfants abandonnés (« enfants de la rue »), malades, enfants vivant dans l'extrême pauvreté, etc.<sup>27</sup> C'est sur cet élan que les enfants, jeunes et adultes handicapés sont inscrits à l'École spéciale. Dans ce pays encore marqué par une forte relation sociale familiale ou communautaire, l'inclusion scolaire d'un enfant handicapé peut exiger une présence familiale dans la structure scolaire ; son inscription peut entraîner celle d'un de ses frères, sœurs, cousins... qui l'entourent quotidiennement<sup>28</sup>.

Par l'effet d'enchaînement de son processus extrêmement inclusif, l'École spéciale constitue continuellement une diversité de public, anticipant ou renforçant les multiples recommandations internationales sur l'éducation inclusive. Nous éluciderons ultérieurement les conséquences de la gestion de cette diversité sur les stratégies pédagogiques, l'accompagnement des élèves et l'organisation administrative.

#### 4. Efficacité d'une inclusion composite

L'activité éducative de l'École spéciale induit des résultats probants sur l'éveil et l'insertion sociale des élèves handicapés mentaux, l'insertion/réinsertion scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage, l'alphabétisation des adultes, etc.<sup>29</sup>

Le Taux d'éveil des élèves handicapés mentaux<sup>30</sup>, se situant entre 60 % et 75 %, exprime la réussite de leur prise en charge. La majorité des élèves présentant une déficience intellectuelle moins profonde s'éveille ou intègre progressivement le cursus scolaire normal. Ces résultats émanent, entre autres, de la politique scolaire privilégiant le développement d'interactions entre apprenants : interactions socioscolaires entre les élèves dits normaux et ceux vivant avec un handicap. Dans ce contexte, l'estime de soi se développe plus vite chez ces derniers. De même, les élèves dont le handicap est lié à une situation sociale douloureuse retrouvent la sécurité affective qui amène peu à peu le réveil de l'intelligence, etc.

Le taux d'insertion et de réinsertion scolaire, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui accèdent effectivement à la fin du cycle primaire normal et qui obtiennent le certificat d'accès au cycle supérieur (collège), se situe entre 75 % et 100 %. Alors que le taux d'alphabétisation des adultes, se situe entre 80 % et 100 %. Plusieurs élèves accèdent aux cycles lycéen et universitaire, d'autres intègrent la formation professionnelle. On compte aujourd'hui des ingénieurs informaticiens, administrateurs, enseignants, etc. Quant aux

---

27 Le « social » demeure le critère fondamental dans la philosophie et les pratiques au sein de l'École spéciale. Il s'inscrit dans un choix délibéré susceptible de favoriser l'accueil des élèves démunis venant de milieux pauvres ou de familles en situation précaire. L'ancrage social de l'inclusion se confirme par le fait que plus de 60% des élèves proviennent des milieux pauvres, sachant que la pauvreté est l'une des causes majeures de l'exclusion.

28 La présence d'un enfant handicapé au sein d'une famille congolaise engendre une difficulté sociale voire professionnelle pour les parents, notamment la mère qui devrait assurer sa sécurité et son accompagnement de façon quotidienne. Dans ces conditions, son inclusion à l'École spéciale constitue un double acte éducatif et social, car elle contribue au soulagement des parents.

29 En près de 40 ans, plus de 25000 apprenants ont été scolarisés à l'École spéciale de Brazzaville.

30 Il s'agit ici de la déficience intellectuelle, notamment celle de l'intelligence, exprimée au titre de la classification internationale des handicaps en termes de « retard mental profond », « retard mental sévère », « retard mental moyen » et « retard mental léger ».

Le taux d'éveil des élèves handicapés est déterminé par le rapport entre le nombre d'élèves inscrits au programme d'éveil et le nombre d'élèves qui parviennent à intégrer le cycle primaire.

Le taux d'alphabétisme est obtenu par le rapport entre les élèves adultes capables de lecture, d'écriture et de calcul et le nombre total d'adultes inscrits au programme d'alphabétisation.

adultes, le processus d'alphabétisation continue de favoriser leur insertion sociale et professionnelle, en devenant couturière, infirmière, commerçante, hôteesse d'accueil, coiffeuse, menuisier, mécanographe, jardinier, etc. En outre ce processus facilite l'accompagnement social de groupes familiaux inscrits dans les sections pédagogiques. À l'instar de la famille « Ngoma » qui a bénéficié de l'insertion sociale et professionnelle, par le biais des processus éducatifs : la mère et ses deux filles fréquentent la section d'alphabétisation ; une autre fille bénéficie de la rescolarisation avec préprofessionnalisation ; leur jeune frère poursuit le cursus scolaire avec un apprentissage intensif de la lecture.

Cette réussite scolaire résulte de plusieurs innovations pédagogiques par rapport aux pratiques en vigueur dans l'éducation nationale. Par exemple, la méthode phonomimique associant l'image et le son ainsi que la « pédagogie pratique » appliquée dans les apprentissages scientifiques (mathématiques, physiques, sciences naturelles, etc.) s'adaptent aisément à la diversité du public. Cette adaptation pédagogique intègre une stratégie plus globale fondée sur un cursus scolaire incluant des classes intermédiaires.

Premièrement, les classes pédagogiques sont moins discontinues entre elles, se reliant les unes aux autres par des niveaux tampon ou de zones d'apprentissage hybride. En guise d'exemple le système crée une classe intermédiaire au sein de la Section pratique qui regroupe les élèves déficients intellectuels en instance d'éveil sur la lecture et l'écriture ; ils rejoindront en fin du processus les classes techniques consacrées aux enseignements primaires avec préprofessionnalisation<sup>31</sup>.

De même la section technique contient une classe intermédiaire charnière entre l'acquisition des fondamentaux en français et en calcul et les apprentissages plus scientifiques. Cette configuration se retrouve également dans la section des élèves dits jeunes (moins de 14 ans) et chez les adultes. Au niveau de la formation préprofessionnelle, certes les groupes se constituent par niveau de classes mais les tâches accomplies par les élèves ordinaires sont présentées dans une moindre mesure aux élèves handicapés, indistinctement de leur handicap.

En premier lieu, ces classes intermédiaires constituent de passerelles mouvantes et dynamiques, car au cours de l'année scolaire, avant la fin du processus, les apprenants peuvent y entrer ou en sortir selon le niveau d'apprentissage acquis. Leur intérêt pédagogique est multiple : intégrer la classe supérieure avec des pré requis essentiels, rapprocher les besoins spécifiques des apprenants, améliorer les interactions enseignants-élèves et élèves-élèves<sup>32</sup>, établir la cohérence des curricula. En second lieu, les classes se composent d'élèves de niveau intellectuel moins homogène et d'âges très variés. Elles regroupent souvent des apprenants d'origine scolaire différente ou rencontrant des difficultés particulières, rassemblés pour un objectif précis et/ou commun du programme : apprentissage du français, acquisition de compétences en lecture, préprofessionnalisation en couture, préparation de l'examen d'entrer au collège, etc.

Ces pratiques inclusives montrent la souplesse et l'adaptabilité des programmes instaurés par l'École spéciale, relativement à la diversité et aux besoins spécifiques de chaque apprenant. Cette conception d'offre éducative contraste fondamentalement avec les pratiques officielles en vigueur dans les écoles publiques, privées, confessionnelles ordinaires qui demeurent trop normées, moins évolutives et peu enclines à l'adaptation.

---

31 À titre comparatif, en France, les CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire) et le dispositif Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) qui les ont succédées permettent de scolariser au sein des établissements dans des classes ordinaires les élèves porteurs de handicap. A l'École spéciale, le parcours d'éveil et d'insertion sociale des élèves déficients intellectuels est sujet à des adaptations spécifiques continues.

32 Cette stratégie est très porteuse pour les élèves en difficulté d'apprentissage et handicapés mentaux qui s'éveillent par la prise en charge et le développement de liens sociaux internes au sein d'une diversité d'acteurs.

Aussi, l'éducation inclusive recouvre des caractéristiques singulières que ne sauraient assimiler l'éducation ordinaire, ce malgré sa prétention de s'adresser à tout citoyen. Dans la même veine, le souci légal d'apporter l'éducation à tous, sans discrimination, caractérise fondamentalement l'éducation inclusive ; mais, la recherche des moyens par lesquels cette pratique déclenche une réussite scolaire chez tous les élèves (incluant les exclus de l'enseignement ordinaire) est tout autant légitime. L'analyse des bienfaits de l'éducation inclusive révélés au sein de l'École spéciale de Brazzaville peut contribuer à cette réflexion. En effet leur justification repose considérablement sur la nature et l'intensité des interactions<sup>33</sup> qui se développent entre une diversité d'acteurs.

## 5. Les apports interactionnels dans l'éducation inclusive

L'éducation inclusive pratiquée à l'École spéciale de Brazzaville, *in fine*, génère moult interactions qui facilitent la réalisation des objectifs prédéfinis. Elles se manifestent sur tous les plans du processus d'apprentissage : administration, enseignement, vie scolaire, accompagnement, formation, etc. Elles émergent souvent en reproduisant les pratiques communautaires.

### 5.1 L'École spéciale, un tout communautaire

Cet établissement fonctionne sur l'idée du « Tout » qui génère des interactions éducatives, sociales et professionnelles entre une diversité d'acteurs enseignants, encadreurs, éducateurs, apprenants, administratifs et spécialistes du social, au profit d'une diversité d'élèves. Il reproduit un modèle de vie communautaire en considération dudit « Tout » puisé des pratiques sociohistoriques des Congolais, comme s'il paraissait nécessaire d'assurer une continuité entre le milieu éducatif informel et l'espace éducatif formel ; comme si l'éducation inclusive s'épanouissait dans ce contexte, en tenant compte de cultures et traditions.

En effet, les pratiques d'éducation communautaire traditionnelles, tout en étant informelles, se caractérisent par une multiplicité d'acteurs « éducateurs » exerçant une autorité sur les membres de la communauté, en l'occurrence ceux concernés par le processus d'apprentissage ou d'éducation. Il y a une double transmission de l'acte éducatif opérée respectivement par la famille nucléaire et la communauté sous forme de partage de légitimité et de responsabilité. L'acquisition des connaissances et des habiletés par l'un de ses membres devrait profiter à l'ensemble de la communauté, ce qui contribue à son développement individuel et collectif.

La reproduction sociale de ses pratiques à l'École spéciale se manifeste par imitation des règles communautaires telles : « l'adulte aide le jeune », « le fort protège le faible », « la personne handicapée doit être assistée et protégée », « le handicapé physique réalise les mêmes tâches que les personnes ordinaires dans la mesure du possible », « l'enseignant apporte les connaissances à l'apprenant adulte comme lors d'une transmission familiale », etc. En réalité, cette culture sociale environnante exerce une influence sur le développement des pratiques inclusives.

### 5.2 L'évidence d'une continuité entre l'école et la société

L'École spéciale se fonde généralement sur l'évidence d'une continuité entre la société et l'école, sans toutefois travestir ses missions traditionnelles et spécifiques. C'est-à-dire que

---

<sup>33</sup> L'éducation inclusive implique l'adoption de quelques principes fondamentaux : « méthodes didactiques et pédagogiques souples adaptées aux divers besoins & styles d'apprentissage ; réorientation de la formation des enseignants ; programme d'études souple, adapté à la diversité des besoins sans surcharge du contenu théorique ; attitude positive vis-à-vis de la diversité ; implication des parents et de la communauté ; détection et intervention précoces auprès des enfants en risque d'échec. » Unesco (2009 :15). En général, l'éducation doit tenir compte de la personnalité et du potentiel de chaque enfant ».

les formes sociales de la vie quotidienne sont reprises ou adaptées qu'elles proviennent de l'apprentissage informel, des interactions familiales ou communautaires.

Du point de vue administratif une forme de gestion participative s'instaure au sein de laquelle administratifs, encadreurs, enseignants, éducateurs, assistante sociale, infirmière participent à la définition du projet d'établissement, à l'accueil et orientation des élèves dans des diverses sections pédagogiques. Les parents d'élèves collaborent sous forme associative en finançant les projets ponctuels scolaires et extrascolaires (formation, acquisition de matériel de psychomotricité, excursions, etc.) au profit des élèves déficients mentaux.

Ce cadre administratif demeure rassurant et sécurisant pour les apprenants qui redoutent la hiérarchie administrative institutionnelle pyramidale des établissements scolaires congolais. Cette forme administrative communautaire favorise l'inclusion des élèves en créant des processus stratégiques complets ; par exemple, en participant à l'inscription et l'orientation scolaire de nouveaux élèves, les enseignants et encadreurs s'approprient directement leurs contextes scolaires antérieurs et leurs conditions psychosociologiques.

Du point de vue pédagogique, les enseignants, encadreurs et éducateurs développent une double relation avec les élèves : une première, directe, caractérisée par des activités d'apprentissage inhérentes aux programmes scolaires prédéfinis et qui se développe sur le principe de « liberté pédagogique », afin d'apporter l'innovation dans la stratégie d'apprentissage pour s'adapter aux besoins des apprenants. L'innovation pédagogique est également édictée par la prise en charge complexe de la diversité d'élèves ; elle demeure le maître-mot des enseignants, encadreurs, qui sans cesse adoptent de nouvelles stratégies d'apprentissage issues de l'environnement professionnel ou de leurs propres expériences informelles ou communautaires.

La seconde relation, moins officielle, relève des interactions humaines, suivant l'idée institutionnalisée : « L'École spéciale ne peut pas marcher sans vous, professeurs, mais elle n'est pas pour vous, elle est pour les enfants ». Ce slogan guide toute activité, en considération d'une mission prioritaire au profit des élèves. Ainsi, l'enseignant agit de façon spontanée comme un membre de la famille ou de la communauté ; il apporte naturellement un supplément de réconfort pour l'épanouissement intellectuel et le développement psychosociologique des élèves, qu'ils soient enfants, jeunes, adultes, handicapés mentaux ou physiques.

Dans cet esprit l'École spéciale réemploie ses anciens élèves comme enseignants, encadreurs... afin d'assurer notamment la philosophie d'une transmission communautaire de l'acte éducatif. Ces interactions se repèrent également dans la relation élèves-élèves, notamment entre adultes et jeunes, élèves ordinaires et élèves handicapés.

Pour favoriser une meilleure socialisation des élèves déficients mentaux, leurs salles de classes sont placées délibérément au milieu du bâtiment scolaire, entre les classes des élèves ordinaires, ce qui facilite leur inclusion tout en préservant leur sentiment de sécurité et d'assurance, autrement l'environnement serait plus discriminant à leur égard. De plus, l'élève ordinaire fait preuve d'attention particulière à l'égard de son camarade handicapé comme il le bénéficierait au sein de son foyer. Ce conformisme moralisant se déploie à l'École spéciale, à l'instar du slogan « Le plus fort protège le plus faible... on s'aide ». Aussi, pour l'élève en difficulté d'apprentissage, la présence d'élèves déficients mentaux au sein de l'établissement lui permet de croire en son potentiel, se rendant compte « qu'il y a plus faible que lui ». La joie et la fierté de faire quelque chose pour quelqu'un de plus faible améliore l'estime de soi et stimulent l'envie d'apprendre.

Voulant confirmer la généralisation de cette bienveillance en faveur des élèves handicapés, la directrice de l'école organisa une enquête auprès des élèves dits normaux, autour de la question : « êtes-vous d'accord pour qu'il y ait des élèves déficients mentaux à l'école ? » ; les élèves répondirent par l'affirmative de façon unanime.

C'est dans ce cadre que l'élève déficient mental retrouve réconfort familial au sein des groupes scolaires bienveillants et entraînants, ce qui accélère son insertion

socioéducative. La coexistence des deux catégories d'élèves génère des interactions positives qui tirent vers le haut les élèves déficients mentaux.

De son côté, l'adulte inscrit en alphabétisation dépasse souvent son statut d'élève pour revendiquer un rôle social familial en prodiguant des conseils aux jeunes « impétueux » sur le respect des normes et valeurs... en lieu et place de l'enseignant ou encadreur, comme il le ferait dans son foyer. Ce même contexte rehausse l'estime de soi des élèves en difficulté d'apprentissage et constitue une motivation pour les adultes en recherche d'ouverture intellectuelle.

Ces interactions révèlent une construction socio-scolaire qui privilégie donc le lien humain plus que le lien professionnel. Mais l'inclusion de la diversité à l'École spéciale engendre de nouveaux défis pour les enseignants et encadreurs qui doivent s'adapter en conséquence. Aussi, est-ce par la formation continue qu'ils trouvent des réponses scientifiques institutionnelles sur les caractéristiques et besoins spécifiques de cette diversité, qu'ils acquièrent de compétences nouvelles dans les domaines spécifiques : accompagnement, pédagogie, évaluation, etc. d'autant que l'élève est considéré, ici, comme un tout dans une « approche systémique » de l'éducation inclusive, c'est-à-dire, comme l'affirme Daniel Zay (2012 :3) :

« une conception qui ne pense pas chaque élément, matériel ou humain, isolément du tout dont il fait partie mais dans ses relations avec les autres composantes constituant le tout. Par exemple, cela signifie qu'un enseignant ne considère pas seulement l'élève comme ayant une nature propre, mais aussi comme étant en relation avec d'autres élèves ayant d'autres caractéristiques personnelles, et tous à la fois à prendre en charge avec les moyens du bord, ceux offerts par la classe et l'établissement, qui lui-même comporte d'autres ressources humaines et matérielles, tels qu'un centre de documentation ou une bibliothèque et d'autres membres du personnel ».

## Conclusion

L'éducation inclusive mise en œuvre par l'École spéciale de Brazzaville traduit le caractère contextuel de ce paradigme. Elle confirme son adaptation aux conditions sociales des communautés. La coexistence d'une diversité (sociale, économique, ethnique...) d'apprenants au sein d'un même établissement scolaire, au-delà de la réflexion sur la qualité de l'éducation inclusive et de son efficacité, pose la question de son apport en termes de développement humain, d'insertion sociale et économique.

La multiplicité de relations interpersonnelles et intergénérationnelles améliore l'estime de soi, permet l'ouverture d'esprit et l'ouverture à l'autre pour son propre bien-être, favorise la mutualisation des efforts, accroît le potentiel humain, ce qui participe de l'ascension sociale individuelle ou collective. L'analyse des interactions générées par l'éducation inclusive montre qu'elle constitue une approche très humaine de l'éducation, car « c'est le lieu de confrontation des situations personnelles, à l'opposé du renfermement dans un cadre uniforme ».

## Références

- Centre d'actualités de l'ONU (2008). Prochaine Semaine mondiale d'action de l'UNESCO en faveur de l'éducation pour tous. Repéré à <http://www.un.org/apps/newsFr/storyF.asp?NewsID=16338#.WghrvGjWzIU> Récupéré le 15/11/2017
- EBERSOLD, S. (2009). Autour du mot « Inclusion ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation, n° 61/73, 71-83. Repéré à <file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/rechercheformation-522.pdf> Récupéré le 18/11/2017

ESCUDE, P. (2016). Autour des travaux de Jules Ronjat, 1913-2013. Paris, Éditions des archives. Accessible sur <https://books.google.fr> Consulté le 05/11/2017

FIDH-Mouvement Mondial des Droits Humains, Déclaration universelle des droits de l'Homme. Repéré à <https://www.fidh.org/fr/qui-sommes-nous/archives-qui-sommes-nous/Declaration-universelle-des-droits#> Récupéré le 11/11/2017

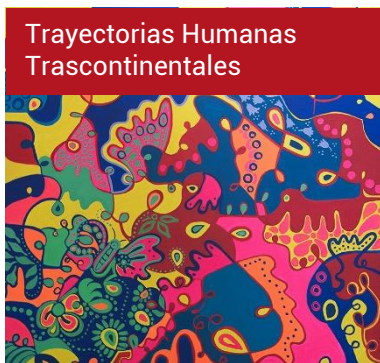
GAREL, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122/123, 143-165. Repéré à <http://jda.revues.org/5397> Récupéré le 20/10/2017

ONU (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées et Protocole facultatif. Repéré à <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf> Récupéré le 09/10/2017

Unesco (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf> Récupéré le 12/10/2017

Unesco (2006). Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à « l'éducation pour tous ». ED.2006/WS/45(Fre). Repéré à <http://www.unesco.org>, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf> Récupéré le 12/10/2017

ZAY, D. (2012). Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles. Repéré à <http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html> Récupéré le 10/10/2017



## Alfabetización inicial, cognición distribuida, TIC y profesores

**Jesús Bernardo Miranda Esquer**

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)  
Navojoa, Sonora, México

mirandaesquer72@hotmail.com

**José Francisco Miranda Esquer**

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)  
Navojoa, Sonora, México

jfrancisco\_mes@yahoo.com.mx

Este trabajo aborda, desde una perspectiva cognitiva sociocultural, el proceso de apropiación de la alfabetización inicial en infantes que cursan los dos primeros grados de la escuela primaria. Se compara este proceso con el realizado por la especie humana hasta la consolidación de una escritura alfabética y se aportan pruebas de un proceso similar en cada infante involucrado en la consolidación de su alfabetización inicial. Se presentan las etapas por las que se transita como hipótesis de lenguaje. Se pone de manifiesto la importancia de los intercambios socioculturales que incluyen diversos elementos como las herramientas, los códigos, entre otras que se representan en la perspectiva de la cognición distribuida, así como la incorporación de las TIC en este proceso alfabetizador, como una herramienta de singular valía, de la que se comentan algunos usos en esta tarea de consolidar la alfabetización inicial. Finalmente, se revisa el papel de las teorías implícitas en las prácticas alfabetizadoras de los profesores de primer y segundo grado de educación primaria.

Palabras claves: alfabetización inicial, cognición distribuida, tecnologías de la información y de la comunicación, teorías implícitas, profesorado

This paper addresses from a sociocultural cognitive perspective, the process of appropriation of initial literacy in infants who attend the first two grades of primary school. This process is compared with that carried out by the human species until the consolidation of an alphabetic writing and evidence of a similar process is provided in each infant involved in the consolidation of his initial literacy. The stages through which it is passed as a language hypothesis are presented. It highlights the importance of sociocultural exchanges that include various elements such as tools, codes, among others that are represented in the perspective of distributed cognition; as well as the incorporation of the tic in this literacy process as a tool of singular value, of which some uses in this task of consolidating initial literacy are discussed. Finally, we review the role of implicit theories in the literacy practices of first and second grade teachers in primary education.

Keywords: initial literacy, distributed cognition, information and communication technologies, implicit theories, teaching staff

## Consideraciones previas

El niño que ingresa a la escuela primaria conoce muchos aspectos del proceso de alfabetización inicial. Posee ciertas nociones sobre *cómo se escribe* y de *cómo se lee*, debido a que la práctica de la lectura y de la escritura, dependiendo del contexto socio-cultural del niño, representan actividades sociales: los adultos leen en casa, los niños realizan sus tareas escolares; en la calle los hermanos mayores leen diversos anuncios y publicidad de manera espontánea.

Es decir, el niño que inicia de manera formal o escolar, su proceso de alfabetización inicial en la escuela primaria tiene ya una serie de experiencias con el lenguaje, en la familia, y durante su estancia en preescolar principalmente, de forma que ya es portador de un capital cultural (Bourdieu, 1987) que, si bien, no es homogéneo para todos los niños, sí habla ya de conocimientos previos sobre la lengua. De hecho, es ya un hablante y oyente que está en proceso de convertirse en escritor y lector; es decir, las dos actividades de producción y recepción o, mejor dicho, reconstrucción de la lengua hablada ya las opera a un nivel adecuado, en sintonía con su desarrollo intelectual.

Esta experiencia con la lengua hablada se constituye en una base para el trabajo con la lengua escrita, de la cual también ya tiene algunas hipótesis que irá madurando a través de un proceso que resulta fascinante.

Esto es, el niño que iniciará el proceso de aprendizaje formal de la alfabetización inicial ha tenido, en mayor o menor medida, acercamientos informales y poco sistemáticos a la lengua escrita. A partir de ello, los niños que ingresarán a primer grado de educación primaria, en algún sentido, han construido sus hipótesis sobre cómo leer y cómo escribir.

El lenguaje en el niño –sea éste oral o escrito- trasciende la mera función simbólica (Gadamer, 1998). Los adultos han catalogado el mundo (la cosa) para que las generaciones jóvenes puedan apropiarse de la cultura dominante. Esta catalogación del mundo (Luria, 1991) inserta al niño en un mundo imaginario donde las palabras representan cosas que físicamente se ausentan. En palabras de Gadamer, el lenguaje articula al hombre al mundo<sup>34</sup>.

Sin embargo, una incongruencia en la escuela contemporánea es que, mientras que el hombre prehistórico tardó miles de años en construir el sistema alfabético que hoy manejamos, nuestros niños por las exigencias académicas y administrativas de la escuela actual, disponen únicamente de un ciclo escolar o máximo dos ciclos escolares, para apropiarse de la alfabetización inicial<sup>35</sup>.

En el terreno factual, la escuela mexicana actual privilegia la cognición individual antes que la cognición colectiva y distribuida. La incorporación de las TIC a la escuela mexicana, sigue siendo un proceso de asimilación tecnológica, antes que de apropiación cultural. La escuela mexicana acomoda la tecnología que ingresa, a sus prácticas docentes cotidianas, pero se convierte el uso de la TIC en una extensión de prácticas tradicionales, más que en procesos de innovación o transformación (Miranda, J. y Lara, J. 2010).

En esa dimensión empírica, están los profesores y profesoras de educación primaria, con un gran cúmulo de creencias sobre lo que significa aprender y lo que representa enseñar. En este texto, nos centramos en las teorías implícitas de los profesores y profesoras de primero y segundo grado de educación primaria, respecto a la alfabetización inicial,

---

34 Cole, M. (2010: 165) en esta misma perspectiva señala: “Los niños no nacen con la capacidad para mediar su actividad por artefactos, pero nacen en un mundo en el que los adultos que los cuidan tienen esa capacidad. En realidad, como veremos, los niños son ellos mismos, cuando vienen al mundo, objetos culturales en un sentido importante”.

35 Derrida, J. (2005: 53) recapacita en este hecho: “Saussure confronta el sistema de la lengua hablada con el sistema de escritura fonética (e inclusive alfabética) como con el telos de la escritura. Esta teleología conduce a interpretar como crisis pasajera y como algo accidental a toda irrupción de lo no-fonético en la escritura, y por lo tanto se tendría el derecho de considerarla como un etnocentrismo occidental, un primitivismo pre-matemático y un intuicionismo preformalista”.



debido a que lo que los profesores *hacen* en el aula, es lo que *creen* respecto a al proceso de alfabetización inicial.

Es de crucial importancia trabajar de manera sistemática, desde la supervisión escolar de este nivel primario, en el cambio representacional de los profesores que acompañan el proceso de alfabetización inicial en este nivel educativo en México, si aspiramos a un cambio cualitativo en las prácticas docentes de estos profesores.

## 1. Los dominios de las funciones psicológicas superiores

Según Vygotsky (1978), los procesos psicológicos se han desarrollado a través de cuatro dominios: filogenético, histórico-cultural, ontogenético y microgenético, así que revisaremos los dominios filogenéticos y microgenéticos de la escritura y la alfabetización inicial, respectivamente.

El dominio filogenético tiene que ver con el desarrollo de una función psicológica en la especie humana. La filogénesis significa una revisión a lo largo del desarrollo de la humanidad. Por otra parte, el dominio microgenético (Werscht, 1988) hace referencia a los procesos de aprendizaje y desarrollo, en espacios cortos de tiempo. Este dominio microgenético permite revisar los procesos de internalización y apropiación de funciones psicológicas superiores, así como de herramientas culturales en situaciones de escolarización.

## 2. El dominio filogenético de la alfabetización inicial: ¿Cómo construyó el hombre la escritura?

El hombre prehistórico primeramente fue estructurando su lenguaje hablado a partir de la necesidad de organizarse en las tareas cotidianas de su época. Gracias a esa necesidad de organización en el trabajo fue cuando el hombre se vio orillado a comunicarse, mediante sonidos guturales que designaban animales, acciones o cosas (Engels, 1876).

Desde las primeras formas primitivas de comunicación verbal, el hombre ambicionaba transmitir la experiencia y el pensamiento, mediante el lenguaje hablado: el pensamiento de pronto es expuesto a los otros. La intimidad del pensamiento recobra vida en las palabras. Palabras que generan un discurso; discurso que se dirige intencionalmente hacia los demás. El lenguaje hablado se convertía así en el sistema mediador entre los seres humanos (Vygotsky, 1978).

La palabra dicha busca destinatario. Esta intencionalidad consciente de la palabra –sin esquivar la fugacidad en la que la envuelve la oralidad-, revolucionó las estructuras mentales del hombre prehistórico, cuando desarrolló otro mediador semiótico: la escritura. Sus primeros antecedentes fueron, sin duda, las tallas y pinturas del Paleolítico superior (35,000 a 15,000 a.C.), así como las pinturas rupestres de las cavernas de Lascaux, Francia (Senner, W. 1992). Esta especie de preescritura se abrió paso hacia la invención de la escritura cuneiforme sumeria, escritura de tipo silábica, al igual que las desarrolladas por mayas, egipcios, asirios y babilónicos, hasta la escritura arábiga, de tipo alfabético.

Este largo proceso, desde la invención de la escritura hasta nuestros días, recorrió *grosso modo* la siguiente ruta: el pictograma, como una hipótesis presilábica del niño actual, fue evolucionando hasta desembocar en el *rebus*<sup>36</sup> que equivale a la escritura silábica de los niños. Mediante la combinación de distintos pictogramas, se construían nuevas formas de comunicación escrita. Cada pictograma combinado tenía el valor de una sílaba.

En la figura 1, se presenta un ejemplo de la escritura sumeria para revisar el paralelismo con las hipótesis silábicas que desarrollan los niños al inicio de su proceso de apropiación de la alfabetización inicial.

---

36 Combinación de pictogramas para representar palabras enteras (Senner, W. 1992).

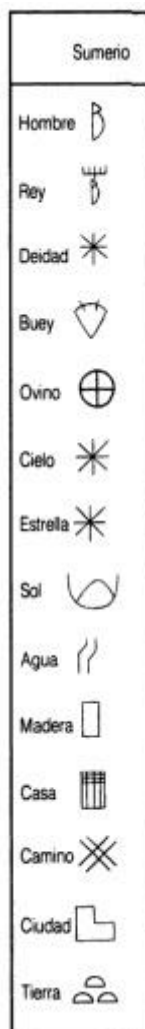


Figura 1. Escrituras pictográficas, tomadas de Senner, W. (1992).

Finalmente, aparecieron las escrituras alfabéticas, como el latín y el griego. En la figura 2, se presenta el alfabeto griego:

A	$\alpha$	Alfa
B	$\beta$	Beta
$\Gamma$	$\gamma$	Gamma
$\Delta$	$\delta$	Delta
E	$\epsilon$	Épsilon
Z	$\zeta$	Dseta
H	$\eta$	Eta
$\theta$	$\theta$	Theta
		Iota
K	$\kappa$	Kappa

Figura 2. Alfabeto griego. Fuente: elaboración propia.

A partir de esta breve exposición de la evolución de la escritura, se puede entender que al niño actual no le corresponde construir el sistema alfabético propiamente dicho, sino que requiere comprender las reglas que operan esa construcción, para lo cual generará hipótesis sobre cómo se escribe y cómo se lee, con miras a insertarse en una acción comunicativa.

Para apropiarse de la escritura, el niño observará a otros; explorará, analizará y reflexionará con otros las reglas que operan el sistema de escritura. Dicha construcción, siempre se realiza con otros, nunca de manera solitaria y aislada. Este lenguaje escrito, Vygotsky lo define como: “Un determinado sistema de símbolos y signos, cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural del niño” (1979: 160). Por tal, el salto cognitivo de un niño que aprendió a leer y escribir, de uno que no sabe es enorme.

Quien sabe escribir, puede desafiar la temporalidad de sus palabras; sucede igual para quien lee lo que está escrito: reinterpreta y da vida a las palabras del autor, lejano tal vez en tiempo y espacio, pero que en ese momento dialoga con él. Quien escribe, abre un nuevo atajo entre el pensamiento y la escritura pues evita pasar por la palabra hablada; en la siguiente cita, Ricoeur explica a detalle este asunto:

“La escritura plantea un problema específico desde el momento que no es meramente la fijación de un discurso oral previo, la inscripción del lenguaje hablado, sino el pensamiento humano directamente puesto por escrito sin la etapa intermedia del lenguaje hablado” (2001: 41).

La escritura posee un simbolismo de segundo orden que se va convirtiendo en un simbolismo directo, cuando el mediador (lenguaje hablado) va desapareciendo y el lenguaje escrito se transforma en sistema de signos que regula directamente las relaciones entre ellos: el aprendizaje, por consecuencia, es mediatizado por este conjunto de signos (Bruner, J. 1998).

Por su parte, Luria, A. (1991: 25) explica este proceso de mediación, a partir de la función designativa o concesiva de la palabra: “Todo vocablo del lenguaje humano designa cierto objeto, lo señala, suscita en nosotros la imagen de una u otra cosa (...)” y, más adelante, señala: “Dicho atributo permite al hombre suscitar a su arbitrio las imágenes de los objetos correspondientes y referirse a ellos incluso en ausencia de los mismos” (1991: 27). Desde este orden de ideas, Paul Ricoeur (2001) afirmaría que hemos pasado del pensamiento a la escritura, sin emplear la palabra; construimos una especie de atajo cognitivo.

La colonización de este mundo posible se ha realizado a lo largo de miles de años; su significado no reside ni en la escritura ni en el niño; se encuentra en la interacción y negociación entre los niños que se empeñan en reconstruir la alfabetización inicial, en los objetos de conocimiento, en los recursos o plataformas tecnológicas; de ahí la idea de pensar el fenómeno, desde la cognición distribuida.

### 3. El dominio microgenético de la alfabetización inicial: ¿Cómo se apropia el niño de la alfabetización inicial?

Según Gadamer (1998), el aprendizaje de una lengua significa, más allá del aprendizaje y la relación entre sonidos y símbolos, la articulación a un mundo inventado: las palabras y las cosas realmente no existen, son invención del ser humano (Foucault, 1991). El niño que se asoma a este mundo imaginario, ingresa al desarrollo de lo que Vygotsky (1978) llamó funciones psicológicas superiores.

Leer y escribir ese mundo es una capacidad estrictamente humana que permite imaginar lo imposible, posibilitar lo que parece imposible; son características del ser humano, que interactúa en un grupo social. Las construcciones conceptuales mediante el lenguaje son menesteres del ser humano, donde reafirmamos nuestra humanidad sobre nuestra original animalidad.

Desde una perspectiva gadameriana, el niño transita de la familiaridad y la extrañeza del alfabeto; no le es del todo desconocido, pero cuando inicia su proceso de comprensión se le revela extraño.

La realidad concreta de los sujetos no alfabetizados, se filtra desde la realidad imaginaria de la alfabetización inicial; el encuentro de estas realidades, se puede interpretar desde el constructivismo<sup>37</sup>.

Así que la alfabetización inicial se puede entender como un puente que se va construyendo entre la realidad intramental del sujeto que inicia ese proceso de apropiación y la realidad intermental de los integrantes del grupo social que ya han mediatizado su realidad, por esta herramienta cognitiva.<sup>38</sup>

En la presente contribución se retoman los hallazgos generales respecto al proceso de la alfabetización inicial. Emilia Ferreiro (1998) distingue tres niveles generales por los que el niño avanza durante el proceso de alfabetización y que se pueden caracterizar de la siguiente forma:

Primer Nivel	El niño busca elementos que le permita diferenciar el dibujo y la escritura Superando lo anterior, los niños elaboran la siguiente hipótesis: <i>las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto a que hacen referencia.</i> Principio de la cantidad mínima
Segundo nivel	Diferenciación entre escrituras
Tercer nivel	Hipótesis silábica (S) Hipótesis silábica-alfabética (SA) Hipótesis alfabética (A)

Tabla 1. Proceso de apropiación de la alfabetización inicial (Miranda, J. 2003)

A continuación, se revisa de modo pormenorizado cada uno de los niveles propuestos por Ferreiro.

#### Primer nivel

Inicialmente, los niños piensan que se lee tanto en las imágenes de los libros como en las letras impresas. La primera reflexión del niño será la siguiente: solamente los símbolos se pueden leer, no los dibujos, aunque igualmente no se percaten de que, en un libro sin ilustraciones como referencia, pueda estar al revés o invertido.

La siguiente idea de los niños es que la palabra tiene que ver con el tamaño del objeto que representa; por lo tanto, les causa un conflicto cognitivo: *escribir oso y hormiga, pues lo extenso de las palabras no corresponden a las dimensiones del objeto designado.* Los niños, enseguida, empiezan a generar una hipótesis: las palabras deben tener una cantidad

37 Sobre interpretaciones constructivistas del aprendizaje de la alfabetización inicial, Ferreiro, E. (1998); Goodman, Y (1991); Teberosky, A. (1992) y Gómez-Palacio, M. (1995), presentan estudios extensos para profundizar en la caracterización detallada de este proceso.

38 David Olson en Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (2006: 77) desarrolla esta interpretación "Considero igualmente fundamental para una psicología cultural la idea de que el desarrollo intelectual de los niños debe ser interpretado, al menos en parte, como un proceso de adquisición de los sistemas simbólicos y representaciones de la cultura. El aprendizaje del lenguaje es el medio más primario para adquirir las costumbres tradicionales de una cultura".

mínima de letras; esto representa una dificultad al escribir monosílabos: sol, luz, cal, pez, entre otros.

### *Segundo nivel*

Una nueva hipótesis construye el infante: la escritura de las palabras es diferente. El referente más cercano al niño es su nombre, de tal forma que si se le solicita que escriba frutas, posiblemente utilice las letras de su nombre, aunque la palabra solicitada no contenga las mismas letras. Si a una niña de nombre *María*, la invitamos a escribir la lista de palabras mostrada en la columna de la izquierda de la tabla 2 (a continuación), posiblemente realizaría la escritura presentada en la columna de la derecha:

Palabras solicitadas	Palabras escritas
Venado	<b>Mrenau</b>
Gaviota	<b>Aiaome</b>
Ardilla	<b>Aima</b>
Cabra	<b>Amra</b>

*Tabla 2.* Lista de palabras y su representación desde una hipótesis de escritura basada en el nombre propio. Fuente: elaboración propia.

Debido a que su repertorio es bastante limitado, su universo de símbolos se circunscribe a las letras del nombre propio de cada infante.

Un avance dentro de este nivel es reconocer la letra o fonema inicial de la palabra que se le solicita escribir. Veamos la tabla 3.

Palabras solicitadas	Palabras escritas
Venado	<b>Vrtaeod</b>
Gaviota	<b>Guoseand</b>
Ardilla	<b>Adlesma</b>
Cabra	<b>Cosauim</b>

*Tabla 3.* Representación de palabras desde una hipótesis de escritura basada en el fonema inicial. Fuente: elaboración propia.

### *Tercer nivel*

Dentro de este nivel los alumnos elaboran tres hipótesis sobre “cómo” se escribe.

#### Hipótesis silábica

Retomando la lista de palabras que hemos empleado, los niños que comparten esta idea de escribir, la realizarían de la siguiente forma:

Palabras solicitadas	Palabras escritas
Venado	v a o
Gaviota	a o a
Ardilla	a i a
Cabra	c a

*Tabla 4.* Representación de escritura desde una hipótesis de escritura silábica. Fuente: elaboración propia.

Con esta hipótesis de escritura, el infante representa una letra por cada sílaba, pues esta es la unidad más pequeña en que pueden descomponer el lenguaje hablado. Su hipótesis es silábica, pero desde ella pueden existir variantes de cómo escribir, por ejemplo, la palabra venado. En la tabla 4 (arriba) se presenta una posibilidad (vao), pero podría escribir otro niño situado en esta hipótesis: vnd. A pesar de que la escritura es diferente exteriormente, la constante interna, es decir, la lógica de escritura es que el niño escribe una letra por cada sílaba, la cual permanece a pesar de que pueda elegir letras distintas como en el caso de vao, vnd, eao u otra combinación cualquiera.

#### *Hipótesis silábica-alfabética*

El niño que escribe desde esta hipótesis, comienza a generar escrituras silábicas (una letra por sílaba) y alfabéticas (una letra por sonido). Retomando el listado de palabras, las escrituras posibles de un niño silábico-alfabético serían las siguientes:

Palabras solicitadas	Palabras escritas
Venado	v na o
Gaviota	ga o ta
Ardilla	a di a
Cabra	ca r

*Tabla 5.* Representación de escritura desde una hipótesis silábico-alfabética. Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, al escribir venado, el niño escribió la “v” para la sílaba /ve/, “na” para /na/ y “o” para la sílaba /do/. Su escritura en las sílabas /ve/ y /do/ sigue siendo silábica, pues ha designado una letra para cada sílaba; sin embargo, dentro de la sílaba /na/ ha escrito las dos letras de la emisión de la sílaba. En esta sílaba la hipótesis es alfabética. El alumno se encuentra entonces entre la hipótesis silábica y la que le sigue, que es la alfabética, la cual se explicará enseguida.

#### *Hipótesis Alfabética*

El niño que ha logrado generar esta hipótesis ha reconstruido las convenciones del sistema de escritura (Teberosky, A. 1992). De tal manera que, al solicitarle que escriba la lista de palabras, su escritura se presentaría de la siguiente forma:

Palabras solicitadas	Palabras escritas
Venado	Venado o benado
Gaviota	Gaviota o gabiota
Ardilla	Ardilla o ardiya
Cabra	Cabra o cavra

*Tabla 6.* Representación de escritura desde una perspectiva alfabética. Fuente: elaboración propia.

Una vez que los niños se han apropiado de la alfabetización inicial, avanzarán hacia la reflexión de otras normas o reglas del sistema de escritura, como en el caso de las escrituras anteriores, las de la ortografía.

Este aporte temático pretende incorporar tres elementos al análisis: la posición vygotskyana del papel de la interacción, la suspensión de juicio y la mediación tecnológica.

#### 4. La cognición distribuida en la apropiación de la alfabetización inicial: algunas dimensiones analíticas del trabajo de aula

Éste es un concepto que se ha desarrollado a partir de los planteamientos de los psicólogos histórico-culturales rusos, principalmente de Vygotsky, Leontiev y Luria (Cole, 2010). La idea central de la cognición distribuida es que la cognición no es un asunto que reside sólo en el cerebro, sino que se desarrolla con el concurso de varios agentes, artefactos y tiempos; teniendo como principio la participación de los sujetos involucrados en una situación. De ahí la extensión del triángulo de la mediación, que formulara Leontiev (Cole, 2010) donde se señala que la mediación se establece a partir de la interacción entre tres agentes: sujeto, objeto y artefactos. Actualmente, Engeström propone ampliar la visión de la mediación, dado que en el proceso cognitivo intervienen una multiplicidad de agentes; por lo que puede afirmarse que es una tarea distribuida, donde intervienen un mayor número de elementos: sujeto, objeto, reglas, comunidad y división del trabajo (Engeström, citado por Cole, 2010).

Esto tiene implicaciones prácticas en la enseñanza de la alfabetización inicial; desde esta perspectiva de la cognición distribuida, aprender a leer y escribir debe formar parte de una tarea que el alumno ha de plantearse, desde su motivación interna como aprendiz; de esta manera, las actividades de promoción de la lectura tienen un gran significado pues, ponen a esta actividad como una situación deseable y provocan que el alumno desee aprender a leer.

Lo mismo sucede con el estímulo y ayuda de los adultos en el hogar. Distribuir la cognición es organizar situaciones de aprendizaje diversas donde se involucren actores del contexto: padres, docentes, alumnos más avanzados del mismo grupo o grupos superiores, procurando estimular las interacciones.

De acuerdo a Cole y Engeström (1993), citado por Dominino, Castellaro y Roselli (2010), la actividad cognitiva se sitúa en el marco de actividades colectivas mediante interacciones sociocomunicativas y teniendo como base un objetivo compartido o una tarea común a realizar. De esta manera la cognición no corresponde a la aportación que cada persona entrega para lograr el objetivo o para concluir la tarea, sino que es el resultado de la interacción, de la participación en la que se establecen intercambios que se despliegan, desde la dinámica de trabajo, en colectivo o en colaboración.

Es a través de estas colaboraciones que se da forma a una tarea. La genealogía de la tarea permite comprender que las cogniciones del colectivo no corresponden a la aportación

individual de cada cerebro, sino que a través de la interacción (la acción entre varios) se transforma la cognición individual, la idea primigenia que se tenía antes de la interacción y resulta una idea elaborada con el concurso de varios. Esto incluye el propio contexto físico, que permite o restringe posibilidades de acción. El sistema socio comunicacional donde se implica el lenguaje verbal y no verbal, así como el sistema simbólico instrumental, es decir, las herramientas o instrumentos que se usan para hacer inteligible la tarea: los apuntes, los esquemas, el material didáctico en general, son ejemplo de ello.

Estos artefactos permiten poner a disposición de los alumnos la mayor variedad de objetos para el aprendizaje, desde un lápiz hasta computadoras y programas, siempre en la intención de buscar el uso educativo o el uso alfabetizante. De esta manera, el alumno hace una reconstrucción de las cogniciones instaladas o situadas en cada artefacto, en cada sujeto. La idea es alinear los portadores cognitivos para que contribuyan en el proceso de apropiación de la lectura y escritura; es decir, recuperar la actividad cultural alrededor de los procesos de alfabetización inicial, para ir desarrollando una cultura escolar para el aprendizaje de la lengua, o como lo expresa Barbara Rogoff:

Resulta incompleto centrarse sólo en la relación entre el desarrollo individual y la interacción social sin tener en cuenta la actividad cultural en la que tienen lugar las acciones individuales e interpersonales. Y resulta incompleto asumir que el desarrollo se da en un plano y no en los otros (e.g., que los niños se desarrollan, pero que los otros miembros de su grupo o sus comunidades culturales no lo hacen) o que la influencia puede funcionar en una u otra dirección, o que pueden ser calculadas las contribuciones relativas de cada instancia (e.g., del padre al niño o del niño al padre; de la cultura al individuo) (2006: 112)

Es así como las cogniciones se distribuyen de tal forma que se aporta algo y se toma algo de lo que se apropia para formar parte de los aprendizajes de la persona, para transformar a la propia persona que, en sucesivas participaciones, pondrá en juego los aprendizajes anteriores de los que se ha apropiado a través de este interjuego de la cognición distribuida. Desde esta perspectiva, el profesor está incluido en el despliegue de cogniciones; el docente aporta las suyas y se apropia de las que resultan de la interacción con los alumnos, los padres, el currículo, la lengua, etc.

## 5. Las ZDP de los alumnos

Los niveles propuestos por Ferreiro (1998) debemos visualizarlos en los dos planos de la internalización: interpsicológico e intrapsicológico. Dicho de otra forma, los niveles de apropiación de la alfabetización inicial se presentan primeramente a nivel intermental, entre los integrantes del grupo o los miembros de los equipos.

Suponiendo que en una triada interactúan dos niños con hipótesis presilábica y uno con hipótesis silábica: en este proceso de interacción, los niños ponen en juego sus hipótesis de la alfabetización inicial; negocian entre ellos la pertinencia de su hipótesis de “cómo se escribe” y “cómo se lee”. El trabajo escolar se ubica en el plano interpsicológico.

Una vez que la interacción ha concluido, la tarea cognitiva se plantea de manera intrapsicológica o individual. Posiblemente, alguno de los dos niños presilábicos ha entendido la lógica de construcción del niño silábico. Si este niño presilábico, al escribir de manera independiente, desarrolla escritos desde la hipótesis silábica, podemos concluir que a nivel intrapsicológico, ya ha reconstruido la hipótesis siguiente. Entonces... ¿por qué no imaginar los niveles de hipótesis de la alfabetización inicial como las zonas de desarrollo próximo (ZDP) propuestas por Vygotsky?

Lo que realmente ha ocurrido, en el caso descrito anteriormente, es que el alumno silábico le prestó su zona de desarrollo actual (ZDA) a los alumnos presilábicos, para que avanzaran en esa ZDP. Desde esta interpretación sociocognitiva del aprendizaje podemos proponer los siguientes esquemas de interacción, en una tarea distribuida en equipos.





Figura 3. Propuesta de interacción por ZDP (Miranda, 2003).

Nota: PS significa presilábico; S, silábico; SA, silábico alfabético y A, alfabético. Corresponden a los niveles de hipótesis de escritura, tal como los concibe Emilia Ferreiro (1998).

## 6. Los soportes tecnológicos: escribir en papel, en teclado o en pantalla táctil

Cuando al niño se le coloca en la situación de escribir, mediante los dictados que habitualmente se realizan en los primeros años de la educación primaria, la tarea representa un reto cognitivo interesante. Los dictados en primer grado son con lápiz y papel - estas herramientas llevan consigo elementos determinantes para el nivel de logro de la tarea.

El primer problema al que se enfrenta el niño al escribir en papel es que no le es visible el universo de letras que puede combinar para escribir. El niño opta por las letras que él conoce bien: las de su nombre. La infinitud en la que se coloca al niño para seleccionar la letra le obstaculiza para arribar a una primera concepción básica: los símbolos a combinar no son tantos como pareciera. Este problema se acrecienta cuando el niño sabe que existen dos tipos de letras: mayúsculas y minúsculas. Por si fuera poco, el infinito se lo multiplicamos por dos. El proceso de relacionar la “A” y la “a”, y así cada letra con sus dos posibilidades, complica mucho más la tarea de los alumnos.

La escritura en papel, por decirlo de alguna forma, “atrapa” a los alumnos en su lógica presilábica de la escritura, lo cual es el proceso común y corriente que se presenta con estas tecnologías (lápiz y papel). Los niños, en esta etapa, podrán comenzar escribiendo manzana, de la siguiente forma “4rsnter5uhsh”; o bien, “myeuhhstre”. Otros niños podrían llenar el renglón de letras. Entra en juego la hipótesis como la cantidad mínima.

Cuando colocamos al niño en la tarea de escribir, empleando la computadora, esta tecnología, determina a favor del niño, parte del proceso. Para comenzar, aquel universo infinito de letras, adquiere un sentido de finitud cuando observa las teclas de la computadora: las posibilidades de combinación se reducen enormemente. Es visible al niño esa cantidad de posibilidades que no ve cuando escribe con papel y lápiz.

Respecto a la relación entre mayúsculas y minúsculas, ésta se confirma más rápidamente: mientras que en el teclado las letras aparecen en mayúsculas, en la pantalla la escritura aparece en minúsculas, a menos que estuviera activada “Caps Lock” o “Block Mayús”. Sin embargo, esta relación activada mediante la escritura en teclado presenta sus pormenores. Miranda, J. (2005) advierte que los alumnos llegan a confundir los siguientes pares de letras: la “Y” del teclado, con la “r” de la pantalla; y la “I” del teclado, con la “l” de la pantalla. Esta confusión entre la /ye/ y la /erre/, así como la /i/ con la /ele/ se debe a la similitud entre los caracteres.

Cuando se escribe en teclado, se favorece la consolidación de una hipótesis silábica (Miranda, J. 2005) por la siguiente razón: el alumno tiene que pulsar una tecla por cada sonido de la sílaba de la palabra que está escribiendo. Cuando a un niño presilábico le solicitamos que escriba “venado” en hoja de papel, revisábamos las posibles escrituras resultantes: **mrenau** o **vrtaeod**. Sin embargo, cuando se le solicita que escriba venado en la computadora, al ir mencionando la palabra, en voz alta, al momento de escribir, la relación entre tecla y sonido es menos abstracta para el niño, que aquella entre sonido y letra escrita.

¿Qué sucede cuando el niño inicia su proceso de alfabetización inicial en Ipad o Tablet?

Al escribir en Ipad o Tablet empleando la herramienta de trazos libres o pluma, el alumno regresa a la relación lápiz-papel. El dedo suplente la función del lápiz. Salvo este hecho, el nuevo soporte tecnológico no presenta ventaja para el alumno: el universo de combinaciones sigue invisible. Pero, si utiliza el teclado de estos recursos tecnológicos, se coloca en ventaja en esta tarea cognitiva de plasmar el lenguaje hablado en lenguaje escrito. Nuevamente, la relación entre tecla y sonido apoya en la construcción intramental del niño.

En la tabla 7 se resumen las diferencias entre la escritura de los tres soportes tecnológicos.

ESCRITURA EN PAPEL/Ipad o Tablet en trazos libres	ESCRITURA EN TECLADO/Ipad o Tablet con teclado en pantalla
No está delimitado el universo de símbolos	Se delimita el universo de símbolos a partir de las letras y números que aparecen en el teclado
No se establece directamente la relación entre mayúsculas y minúsculas de una misma letra	Mediante la tecla “Shift”, el niño accede a la mayúscula y minúscula de la misma letra. Provoca relación entre ambos tipos de alfabetos.
Inicia en la hipótesis presilábica avanzando de manera normal a la siguiente hipótesis: silábica	Favorece la consolidación de hipótesis silábica, debido a que se tiene que pulsar una tecla por cada sílaba que se pretende escribir.

*Tabla 7.* Cuadro comparativo entre la escritura en papel, la escritura en teclado y en Tablet /Ipad. Fuente: Elaboración propia.

Tanto la escritura en papel como la que se realiza en los nuevos soportes tecnológicos, implican desde la perspectiva sociogenética, una negociación de hipótesis sobre cuál es la manera correcta de escribir o de leer. A partir del tránsito que el alumno realiza entre las distintas hipótesis de la alfabetización inicial, las cuales se exponen en el plano intersubjetivo y se interpretan dentro del plano intrasubjetivo del alumno, la suspensión del juicio del alumno, e permite reconstruir su propia hipótesis sobre la alfabetización inicial.

La interacción entre pares es, a partir de ello, un aspecto estratégico que el docente debe planear hacia las zonas de desarrollo próximo, para que la enseñanza sea rentable pedagógicamente. Entendemos los procesos cognitivos como distribuidos en los sujetos cognoscentes, objetos cognoscibles y soportes tecnológicos.

## 7. El rol del maestro y el papel de las teorías implícitas en la enseñanza

Reber (1993) citado por Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. (2006:100) afirma que el aprendizaje implícito consiste en una

“adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere”.

Las teorías implícitas son aquellas representaciones que los profesores van construyendo a partir de la práctica docente cotidiana, de manera inconsciente o poco controlada, sobre aquellos vacíos de conocimientos organizados y articulados explícitamente. Son saberes de la experiencia, que en buena medida se enfrentan al conocimiento explícito, agrupado en teorías organizadas. La formación y la actualización docente le apuestan al conocimiento explícito, como resortes para el cambio educativo. Las instituciones encargadas de estas delicadas tareas piensan que basta con presentar nuevos marcos conceptuales, para redireccionar la formación y la actualización de los docentes. Sin embargo, este conocimiento explícito, no se refleja en las prácticas docentes ya que, en todo caso, los docentes cambian su discurso en la dirección de las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas, pero sus prácticas siguen inalteradas. El saber declarativo no se traduce en un saber práctico.

Las teorías implícitas se caracterizan por basarse en información de tipo autobiográfico, ser muy flexibles frente a las demandas o situaciones en que son utilizadas y presentar ciertas normas o convencionalismos en sus contenidos, los cuales representarían los del grupo social al cual pertenecería el individuo (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones causales a problemas (Pozo, 1996), interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se ubican, por lo tanto, en los saberes experienciales de los profesores. En suma, las teorías implícitas de los profesores son guías de acción docente en el *aquí y ahora* de su trabajo en el aula.

De ahí que los roles que asumen los profesores en la enseñanza de la alfabetización inicial, son determinados por esas teorías implícitas, que estructuran de manera inconsciente o deliberada la forma de enseñar el sistema de escritura a los alumnos de primero y segundo grado de educación primaria, que para el caso de México es donde normativamente se plantea el aprendizaje de la alfabetización inicial.

En un estudio realizado con 66 profesores de primero y segundo de educación primaria, del sistema privado, federal y estatal, se exploraron las teorías implícitas de los profesores respecto a la alfabetización inicial o la apropiación de la alfabetización inicial en los alumnos de primero y segundo grado de primaria. Vilanova, García y Señorino (2007) exploran en el cuestionario de dilemas tres tipos de teorías implícitas: teoría directa, teoría interpretativa y teoría constructivista.

La teoría directa está relacionada con un tradicionalismo pedagógico, mientras que la teoría interpretativa se relaciona con el planteamiento de Ausubel y Novak (1985) sobre el procesamiento de la información. La teoría constructivista emerge desde los postulados del constructivismo. Se ha retomado la misma tipología, en la construcción del cuestionario de dilemas sobre la alfabetización inicial, elaborado por Miranda, J. (2017).

En la siguiente tabla se exponen de manera general las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial.

	Teoría directa	Teoría interpretativa	Teoría constructivista
Características de la teoría implícita	Aprender es obtener la copia fiel del objeto cognoscible. Implica el copiado de grafías aunque éstas no puedan comunicar algún significado	Aprender es obtener la copia del objeto cognoscible. Está determinado por las limitaciones del procesamiento. Prioriza la convencionalidad de la alfabetización inicial pero acepta distintos procedimientos para llegar a la convencionalidad.	Aprender es representarse el objeto cognoscible, mediante una necesaria transformación. Prioriza la hipótesis que el sujeto cognoscente establece sobre el objeto cognoscible. Establece estrategias de mediación para construir la convencionalidad de la alfabetización inicial atendiendo las diferencias de hipótesis planteadas por la clase.

Tabla 9. Teorías implícitas sobre la alfabetización inicial del cuestionario de Miranda, J. (2017). Fuente: Elaboración propia

En las siguientes figuras (4 y 5), presentamos algunos hallazgos preliminares para comentar.

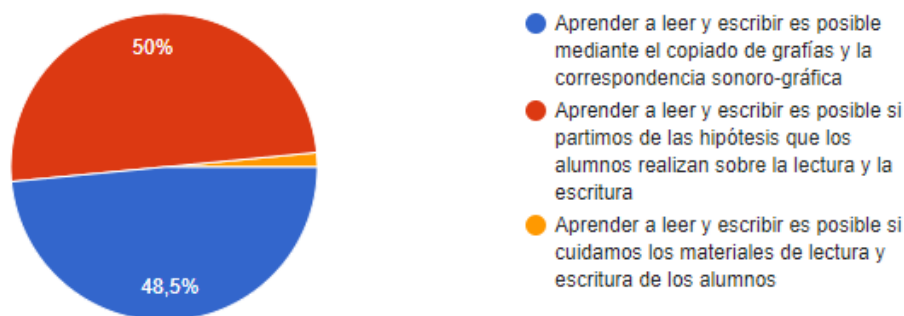


Figura 4. Respuestas al ítem 2. “Sobre el aprendizaje de la alfabetización inicial, algunos profesores opinan que...”. Fuente: Elaboración propia.

El 50% de los profesores de primer y segundo grado está convencido que el aprendizaje de la alfabetización inicial es posible mediante *el copiado de grafías y la correspondencia sonoro-gráfica*. Esta teoría, implícita, del profesor está íntimamente articulada a una práctica docente tradicional, donde los alumnos realizan el copiado de letras, realizan múltiples planas en sus cuadernos, y elaboran su clase desde la lógica alfabética del sistema de escritura, por lo que las otras hipótesis de los alumnos (presilábica, silábica y silábica-alfabética) se tratan como errores, que hay que superar.

Un 48.5% de los profesores se ubica en un planteamiento interpretativo, ya que el aprendizaje de la alfabetización inicial está íntimamente ligada a los portadores de textos; de ahí que aprender a leer y escribir sea más una condición externa (portadores de textos)

que una condición interna (el propio proceso de aprender). Solamente 1.5% cree que aprender a leer y escribir es posible *si partimos de las hipótesis que los alumnos establecen sobre el sistema de alfabetización inicial*. Solamente un profesor presenta una teoría implícita ubicada en el constructivismo.



Figura 5. Respuestas al ítem 7. “Respecto a la importancia del método de alfabetización inicial, los profesores creen que...” Fuente: Elaboración propia.

El 34.8% cree que el método es la parte más importante en el proceso de alfabetización inicial. Esta teoría, implícita, se relaciona a un tradicionalismo pedagógico. Por otra parte, un 30.3% se ubica en una perspectiva propia del *procesamiento de la información* ya que considera que el método es importante, pues permite sistematizar el proceso de enseñanza para lograr la integración de la nueva información. Finalmente, un 34.8% afirma que el método puede ser un recurso abierto que favorezca la construcción de hipótesis, pero seguirá siendo el alumno el actor principal.

## 8. Conclusiones

El proceso ontogenético de apropiación de la alfabetización inicial concuerda con los procesos de desarrollo filogenético de la construcción de la escritura alfabética, tal como se conoce actualmente. En otras palabras: coinciden las etapas de la invención de la escritura por la humanidad, con las etapas por las que transita el alumno para acceder a la convencionalidad de la escritura.

En este desarrollo interno de la escritura, el estudiante transita por varias etapas que en realidad *son hipótesis personales* o reglas básicas de cómo debe escribirse, a partir de las nociones propias de la lengua escrita, que va desarrollando durante su aprendizaje. En estos procesos son elementos claves: las interacciones y el uso de herramientas. Este último elemento, es el resultado de cogniciones por parte de sus creadores y la idea que los aprendizajes se construyen en colectivo; nunca de manera individual y solitaria. El aprendiz, a final de cuentas, toma y aporta múltiples cogniciones.

Éstas son las implicaciones prácticas del concepto de cognición distribuida que se estudia y desarrolla desde la ciencia cognitiva sociocultural y que resulta imprescindible incorporar en la enseñanza de la alfabetización inicial.

El uso de diversas herramientas es fundamental también; una de ellas, de primordial importancia por las posibilidades que ofrece, son las TIC, dado que el aprendizaje de la escritura en papel y desde un teclado virtual y uno real provoca diferencias importantes en el alumno, al desarrollar diversas hipótesis respecto a la escritura, lo cual no significa que la escritura en papel no sea necesaria, sino que además de ésta el uso de las herramientas tecnológicas ofrece otros estímulos en este proceso de construcción de la alfabetización inicial que resulta ser un campo fértil para la investigación educativa.

Si el profesor cree que el alumno aprende a leer y escribir copiando grafías, desconectada esta actividad de un proceso comunicativo, no importa que repita el enfoque de la enseñanza del español (teorías explícitas); la actividad del alumno y la energía del profesor la orientará hacia el copiado de vocales y consonantes (teorías implícitas). Lo

mismo ocurre si el profesor realiza una apuesta hacia el método de enseñanza de la lecto-escritura, en lugar de reflexionar sobre la forma en que los alumnos construyen las distintas hipótesis de manera social.

Es por ello que podemos concluir que las teorías implícitas de los profesores determinan los planos de interactividad de los alumnos, ya que esta deliberación en el terreno conceptual, determina la dimensión actuacional del profesor. Al insertar al profesor en un proceso educativo, desde el planteamiento de la cognición distribuida, se determina la interacción en los distintos subsistemas de actividad.

En consecuencia, si pretendemos plantear innovaciones en la clase –cambios profundos a nivel micro-, debemos antes, incidir en los cambios conceptuales internos de los profesores. Promover el cambio conceptual del profesor, no es tarea fácil, pero vale la pena construir dispositivos desde la supervisión escolar, mediante los cuales pueda promoverse una nueva itinerancia teórica en el profesorado, que desemboque en nuevas y mejoradas prácticas docentes.

## Referencias

- Aguerrondo, I., Xifra, S. (2002). *Cómo Piensan las Escuelas que Innovan*. Buenos Aires: *Papers Editores*.
- Bourdieu, P. (1987). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, DF: *Ed. Siglo XXI*.
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: *Alianza*.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: *Ed. Gedisa*.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: *Morata*.
- Cole, M. (2010). *Psicología Cultural*. Madrid: *Morata*.
- Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. México, DF: *Ed. Siglo XXI*.
- Dominino, M., Castellano M.; Néstor Roselli, N. (2010). “Los sistemas de cognición distribuida en la enseñanza universitaria en función del tipo de ciencia” [en línea], *Revista de Psicología*, 6(11), 7-39. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/sistemas-cognicion-distribuida-ensenanza-universitaria.pdf> el 01 de agosto de 2014.
- Engels, F. (1876). “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm> el 11 de octubre de 2017.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1995). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: *Siglo XXI*.
- Ferreiro, Emilia, Gómez, M. (1995). *Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura*. México: *Siglo XXI*.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: *Siglo XXI*.
- Foucault, M. (1991). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: *Ed. Siglo XXI*.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Salamanca: *Ed. Sígueme*.
- Gómez, M. (1995). *La lectura en la escuela*. México: *SEP*.
- Goodman, Y. (1991). *Los niños construyen su alfabetización inicial. Un enfoque piagetano*. Buenos Aires: *Aiqué*.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: *Ciencias del Hombre*.
- Luria, A. (1991). *Lenguaje y pensamiento*. México: *Planeta*.
- Luria, A., Leontiev, A., Vygotsky, L. (1986). *Psicología y pedagogía*. Madrid: *Akal*.

- Miranda, J. (2003). "El proceso de la alfabetización inicial, la Zona de Desarrollo Próximo y el Andamiaje: un ejercicio de vinculación entre teoría y práctica" *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*. Año 3, No. 9. pp. 29-34. Hermosillo: SEC.
- \_\_\_\_\_ (2004). "La lectura en la escuela: un proyecto colaborativo a través de internet y el correo electrónico" Secretaría de Educación y Cultura (2004). *Fomento de la Lectura en el Aula*. pp.137-158. Hermosillo: Autor.
- \_\_\_\_\_ (2005). "Propuesta Multimedia Socio-Cognitiva: Una experiencia de innovación" *Visión Educativa. Revista Sonorense de Educación*. Año 5, No. 17. pp. 46-56. Hermosillo: Secretaría de Educación y Cultura.
- Miranda, J., Lara, J. (2010). *El desarrollo de la competencia lectora en entornos de Enciclomedia. Un estudio desde los conocimientos y habilidades docentes*. Culiacán, México: Ed. Once Ríos.
- Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1996). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir Competencias desde la Escuela*. Santiago: JCSáez.
- Porlán, R. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mar, M., Pérez, M. (2006). "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En: Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Grao.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación*. México: Ed. Siglo XXI.
- Rodrigo, M., Rodríguez A., Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Ed. Visor.
- Rogoff, B. (2006). "Los Tres Planos de la Actividad Sociocultural: Apropriación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje". En Wertsch, J., Del Río, P., Álvarez, A. *La Mente Sociocultural; Aproximaciones Teóricas y Aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 111-128.
- Senner, W. (1992). *Los orígenes de la escritura*. México: Ed. Siglo XXI.
- Teberosky, A., (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Multimedia.
- Vilanova, S., García, M., Señorino, O. (2007). "Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Consultado el 23 de octubre de 2015 en: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenidovilanova.html>
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. México: Alfa y Omega.
- \_\_\_\_\_ (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J., del Río, P., Álvarez, A. (2006). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. España.



## Percepção de professores de escolas pantaneiras sobre o trabalho docente

**Helen Paola Vieira Bueno**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Campus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) – Unid II  
Aquidauana, MS, Brasil

helen\_psi@hotmail.com

**Liliana Andolpho Magalhães Guimarães**

Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)  
Campo Grande, MS, Brasil

lguimaraes@mpc.com.br

A escola pantaneira foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 1996) e concebida para atender crianças e adolescentes que moram na região do Pantanal de Mato Grosso do Sul. Neste ambiente escolar diferenciado, trabalham professores que além de ensinar, têm que assumir uma multiplicidade de papéis com relação a seus alunos, exercendo também a função de cuidadores. O objetivo principal deste estudo foi conhecer a realidade destas escolas por meio da percepção dos professores que nelas atuam. O estudo foi do tipo exploratório-descritivo, com utilização do método misto (qualitativo-quantitativo). Realizou-se uma entrevista semiestruturada com seis (6) professores de escolas pantaneiras da cidade de Aquidauana, região do Pantanal sul-mato-grossense entre os anos de 2015 e 2016. Os resultados apontam para a não existência de políticas públicas direcionadas a esta comunidade escolar.

Palabras claves: docentes, condições de trabalho, escolas

The Pantanal School was instituted by the *Law of Directives and Bases-LDB* (Brasil, 1996) and it was designed to provide assistance to children and teenagers who live in Pantanal region, in the state of Mato Grosso do Sul. Within this unique school environment there are teachers who, besides teaching, have to take on a multiplicity of roles in relation to their students, also exercising the function of caregivers. The main goal of this study was to know the reality of those schools through perceptions by teachers who work there. This was an exploratory-descriptive study, using a mixed method (qualitative-quantitative). A semi-structured interview was carried out with six (6) pantanal school teachers in the city of Aquidauana, in Pantanal region, in the state of Mato Grosso do Sul, between 2015 and 2016. The results show that there are not public policies targeted for that school community.

Keywords: teachers, work conditions, schools

La escuela pantanera fue establecida por la Ley de Directrices y Bases – LDB (Brasil, 1996) y diseñada para asistir a los niños y adolescentes que viven en la región del Pantanal do Mato Grosso do Sul. En este ambiente escolar diferenciado trabajan maestros que, además de enseñar, tienen que asumir una pluralidad de papeles con respecto a sus alumnos, ejerciendo también la función de cuidadores. El objeto principal de este estudio fue conocer la realidad de esas escuelas a través de la percepción de los maestros que actúan en ella. El estudio fue del tipo exploratorio-descriptivo, con el uso del método mixto (cualitativo-cuantitativo). Se llevó a cabo una entrevista semiestruturada con seis (6) maestros de escuelas pantaneras de la ciudad de Aquidauana, región del Pantanal de Mato Grosso do Sul, entre los años 2015 y 2016. Los resultados muestran que no hay políticas públicas dirigidas a esta comunidad escolar.

Palabras claves: docentes, condiciones del trabajo, escuelas



## I- Introdução

O ciclo das águas no Pantanal determina a vida dos seres humanos que moram nessa região. No período de seca, de maio a outubro, a paisagem se apresenta verde e animais são facilmente vistos e, no período das cheias, os rios transbordam e as estradas, que já são precárias na região, são tomadas por imensos alagados e se transformam em um grande mar de água doce. Diante disso, surgiu para as pesquisadoras uma questão: - Como alunos e professores que estudam e trabalham no Pantanal sul-mato-grossense podem ter acesso à escola em conformidade com o que rege a lei máxima da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996)?

De acordo com a LDB, no Art.53 (Brasil, 1996), toda criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Se há alunos, há professores, e nesse local de trabalho que é o Pantanal, o objetivo principal deste estudo é conhecer a realidade destas escolas por meio da percepção dos professores que nelas atuam.

Tentando solucionar o problema da falta de escola na região do Pantanal, no ano de 1998, a Prefeitura de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, por intermédio da Secretaria de Educação, uniu-se aos fazendeiros da região e à Organização Não Governamental (ONG) *World Wide Fund for Nature (WWF/Brasil)* para a criação e implementação da Escola Pantaneira. Dessa forma, iniciava-se uma parceria com o objetivo de universalizar o atendimento, garantindo o acesso de crianças e adolescentes à escola obrigatória, melhorando as condições de vida dos pantaneiros (Thimoteo, 2003).

A distância é a dificuldade maior e por isso mesmo o regime de internato ou semi-internato se tornou uma opção para a permanência das crianças nas escolas. Com isso, os professores, além de ensinar, tiveram que assumir uma multiplicidade de papéis, acompanhando os alunos nos horários em que estes não se encontram em sala de aula. É rotina nas escolas pantaneiras os professores exercerem a função de cuidadores dos alunos em regime de internato, auxiliando-os e acompanhando-os em suas tarefas escolares, atividades de alimentação, higiene e sono. Também é comum os professores pantaneiros relatarem que são como pais adotivos dos seus alunos, pois chegam a conviver por semanas consecutivas com os estudantes (Thimoteo, 2003; Leite, 2014).

Diante de uma realidade educacional diferenciada e localizada em um ambiente com difícil acesso aos centros urbanos, a escola pantaneira necessita de uma atenção especial que deve ser dada, principalmente, aos professores que atendem essas comunidades de ensino, dada a especificidade do exercício de seu papel. Inexistem programas de capacitação pedagógica para esses profissionais, haja vista que o tempo em que eles permanecem na região do Pantanal impossibilita o acesso a cursos de formação, também não existindo programas que acompanhem a saúde física, a psíquica e a qualidade de vida no trabalho desses profissionais, que são responsáveis pelos alunos diuturnamente.

## II- Método

Este estudo é do tipo exploratório-descritivo e optou-se pela utilização do método qualitativo. O local da pesquisa são as 5 escolas pantaneiras que estão situadas na região do Pantanal sul-mato-grossense, localizadas no município de Aquidauana, MS, Brasil. A Gerência Municipal de Educação de Aquidauana é responsável por coordenar cinco escolas pantaneiras, disponibilizando profissionais, transporte e materiais. Em contrapartida, os donos das fazendas onde as escolas se situam cooperam cedendo a estrutura física para o funcionamento daqueles estabelecimentos de ensino. A população de estudo é composta por 6 professores do Ensino Fundamental, sendo que 2 trabalham em regime de concurso municipal e 4 trabalham em regime de contrato.

### III- Procedimento

O procedimento inicial consistiu em obter autorização da Prefeitura de Aquidauana (MS), por meio da GEMED, para a realização da pesquisa e também foram coletados dados sobre o Pantanal e a cidade de Aquidauana (MS), porém, constatou-se a escassez de literatura sobre as escolas pantaneiras. Foram então agendadas visitas nas escolas pantaneiras, para verificar a realidade de seu funcionamento e a estrutura física. Posteriormente às visitas nas escolas pantaneiras, todos os professores foram convidados a participar deste estudo e, de um total de 26 docentes, seis participaram das entrevistas individuais, por terem disponibilidade. As entrevistas foram agendadas por meio de ligações telefônicas, e-mails e mensagens de texto e os encontros presenciais aconteceram em dias e horários pré-estabelecidos pelos próprios entrevistados.

As entrevistas ocorreram nas dependências das escolas pantaneiras e nas instalações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. O tempo médio de duração foi de aproximadamente duas horas. Os encontros ocorreram no período de agosto de 2015 a abril de 2016. O roteiro de entrevista semiestruturada consistiu de temas como formação profissional, valorização da profissão, relação trabalho-família-amigos, benefícios salariais, significado da escola pantaneira, entre outros. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, registradas em gravador e vídeo e transcritas na íntegra. Os resultados foram analisados e categorizados segundo os temas contidos no roteiro. Cabe destacar que as entrevistadoras propuseram os temas a serem respondidos e procedeu-se à análise de conteúdo das respostas dadas pelos docentes. O estudo seguiu todos os preceitos éticos para pesquisa com seres humanos.

A análise qualitativa se deu por meio da análise de conteúdo, baseada na proposta de Bardin (2011:47), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às mensagens. Deste modo, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados foram realizados seguindo os requisitos da análise de conteúdo, mediante os objetivos deste estudo, e após detalhada leitura e interpretação dos resultados, foram divididos em “Categorias” e “Subcategorias” que se evidenciaram nas entrevistas.

### IV- Resultados

#### A- Caracterização dos Aspectos Sociodemográficos da Amostra

Os seis professores entrevistados foram identificados pelas letras A, B, C, D, E e F, têm entre 23 e 44 anos e tempo de atuação profissional variando entre dois e vinte anos. Entre eles, dois possuem pós-graduação e os demais, ensino superior completo.

#### B- Caracterização dos Aspectos Gerais das Escolas Pantaneiras

Existem cinco escolas no Pantanal de Aquidauana (MS)/Brasil, que são gerenciadas pela prefeitura e estão situadas de 50 Km a 170 Km do município. As escolas apresentam em média 300 alunos e 26 professores que ministram aulas nos períodos matutino e vespertino e do 1º ao 9º ano e as salas de aula, são na sua maioria multisseriadas.

#### C- Resultados das entrevistas divididas por categorias

Os resultados foram organizados em 5 (cinco) categorias que emergiram das análises das entrevistas realizadas, apresentadas a seguir:

i) Categoria 1 - “**Valorização da profissão, salários e benefícios**” apresentou as subcategorias valorização da profissão por parte dos gestores públicos e da sociedade e valorização da profissão por parte dos pais e alunos e benefícios salariais;

ii) Categoria 2: **“Formação, carreira e ensino”** indicou as subcategorias formação continuada; aspectos positivos e negativos em ser professor de escola pantaneira e diferença do ensino no campo e na cidade;

iii) Categoria 3: **“Percepção sobre saúde física e psicológica”** evidenciou as subcategorias percepção de saúde física e percepção de saúde psicológica dos professores;

iv) Categoria 4: **“Relações de trabalho”** apontou as subcategorias relação trabalho-família e trabalho-amigos; relação do fazendeiro com a escola pantaneira; rotatividade de alunos e rotatividade de professores; e

v) Categoria 5: **“Escolas Pantaneiras”** referenciou as subcategorias acesso às escolas pantaneiras; melhorias a serem realizadas e significado de escola pantaneira.

### **Categoria 1: Valorização da Profissão, Salários e Benefícios**

#### ***Subcategoria 1a: valorização da profissão por parte dos gestores públicos e sociedade***

Os professores foram questionados sobre o papel que os gestores públicos exercem na valorização, manutenção e gerenciamento das escolas pantaneiras e, por unanimidade, foi respondido que não é valorizado o trabalho destas escolas como pode ser observado nos relatos a seguir:

(C) “Não há valorização, não há transporte para os professores, que dependem dos ônibus escolares dos alunos, professores pagam do próprio dinheiro a internet, os salários são baixos e pagos atrasados”.

(D) “Tem o problema da falta de interesse do poder público. O ônibus que falta, uma estrada cheia de buracos para o ônibus passar e os salários estão sempre atrasados”.

Em relação à valorização da profissão pela sociedade, os professores responderam entre outros aspectos, as seguintes afirmativas:

(A) “A comunidade pantaneira valoriza a escola no Pantanal, mas as pessoas da cidade não entendem esse trabalho, não valorizam”.

(E) “Não vejo a sociedade valorizando a escola pantaneira”.

#### ***Subcategoria 1b: valorização da profissão por parte dos pais e alunos***

Durante a entrevista, os professores foram questionados sobre a valorização e participação dos pais de alunos de escolas pantaneiras e todos afirmaram, que os pais valorizam, apoiam e participam das atividades das escolas pantaneiras e das atividades docentes. Seguem alguns relatos:

(D) “A coisa principal que você tem na escola pantaneira é o apoio dos pais, isso é essencial, o compromisso e o carinho que os pais têm com o professor. O professor chama e eles atendem imediatamente. Os pais ajudam na escola a fazer uma festa, arrecadar alguma coisa, a comprar material”.

(F) “Grande parte dos pais valoriza nosso trabalho”.

Assim como os pais, os professores responderam que os alunos também valorizam a escola pantaneira, conforme se observa em alguns relatos:

(C) “Os alunos têm orgulho de seus professores”.

(F) “Muito valorizado, eu sinto que para eles nós somos os melhores professores e os mais qualificados para estar lá”.

#### ***Subcategoria 1c: benefícios salariais***

Os participantes revelaram inúmeras preocupações em relação aos salários e à falta de benefícios salariais. Durante as entrevistas, o tema mais recorrente foi a ausência de uma

política salarial específica para o professor pantaneiro, com conseqüente insatisfação salarial. Nos relatos a seguir pode-se constatar essa insatisfação:

(B) “Deveríamos receber insalubridade, porque ficamos muito tempo em estradas precárias, com transporte precário e longe da família e da nossa cidade por muitos dias. Os professores contratados deveriam também receber pelo benefício do difícil acesso, assim como os professores concursados”.

(E) “Os professores de escola pantaneira deveria receber por insalubridade também”.

## **Categoria 2: “Formação, Carreira e Ensino”**

### ***Subcategoria 2a: formação continuada***

Os professores foram questionados se existem cursos específicos para a formação continuada, e salientaram a falta de acesso a cursos, eventos ou encontros pedagógicos destinados especificamente ao professor pantaneiro, como se pode verificar nos relatos:

(B) “Professor não pode participar de formação continuada por conta das dificuldades de acesso à cidade”.

(E) “Nunca fiz. Muitas vezes nem somos comunicados quando tem cursos, palestras e capacitações”.

### ***Subcategoria 2b: aspectos positivos e negativos em ser professor de escola pantaneira***

Foram observados nos relatos dos participantes que os aspectos positivos em ser professor de escola pantaneira se dão em torno do bom comportamento dos alunos, da participação dos pais, do contato com a natureza, de conhecer outra cultura e de ser útil para a sociedade:

(C) “Respeito e educação por parte dos alunos, é mais fácil conviver com alunos do que com os colegas professores”.

(D) “Contato com a natureza, pais interessados, alunos educados, sentir que está sendo útil na sociedade”.

Quanto aos aspectos negativos, os mais citados foram a distância da família, da obediência ao fazendeiro, das estradas precárias, das “fofocas” entre os professores, salários baixos e atrasados, alunos exaustos por ficarem muitas horas dentro do transporte que os levam para as escolas, não poder solicitar tarefas de casa aos alunos, falta de coordenação no local de trabalho, a falta de recursos didáticos e ter um currículo único, como se pode observar nos relatos a seguir:

(A) “Deixar a família, ter que obedecer o fazendeiro”.

(D) “Falta de coordenação o tempo todo, distância da família, não ter como repor aulas quando as aulas não acontecem por causa das chuvas, estradas precárias”.

### ***Subcategoria 2c: diferença do ensino no campo e na cidade***

Considerar possíveis diferenças entre o ensino praticado nas escolas pantaneiras e o ensino praticado nas escolas da cidade, foi um dos aspectos questionados durante a entrevista e a maioria constata essa diferença:

(D) “Na escola do pantanal você tem mais liberdade de trabalhar, se o professor tiver criatividade e interesse, ele tem toda a natureza à sua disposição, aqui na escola da cidade não temos liberdade e temos muitos empecilhos pra fazer qualquer coisa”.

(F) “Existe sim. Na escola da cidade tem mais material pedagógico, a merenda é melhor e os alunos recebem o uniforme e outros materiais dentro do prazo”.

## **Categoria 3: “Percepção Sobre Saúde Física e Psicológica”**

### **Subcategoria 3a: percepção de saúde física e percepção de saúde psicológica dos professores**

Os entrevistados foram questionados a respeito da interpretação subjetiva do próprio estado de saúde física e psicológica. Os relatos demonstram que alguns professores sentem dores de cabeça, na coluna, no corpo, cansaço e problemas relacionados à falta de uma alimentação mais balanceada:

(B) “Muitas vezes chegamos em casa e temos que tomar um relaxante muscular, porque ficamos horas em um transporte ruim, com estradas ruins e chegamos com dor de cabeça, dores no corpo, muito barulho das pancadas que o ônibus dá nos buracos da estrada, é muito cansativo e aos poucos o corpo apresenta sinais de muito cansaço com essa rotina”.

(C) “É boa, mas sinto que as idas para a escola pantaneira frequentemente deixam nosso corpo muito cansado, muito difícil o acesso e isso resulta em dores no corpo, de cabeça, cansaço físico constantemente”.

Em relação à saúde psicológica, alguns relataram insônia, estresse, angústia, fragilidade psicológica e desgaste mental:

(B) “Muito estresse por causa do acesso às escolas, das estradas precárias, isso prejudica muito o psicológico do professor”.

(C) “Muito ruim, estou com problemas sérios no meu casamento por ficar muitos dias longe de casa, isso gera muita angústia”.

### **Categoria 4: “Relações de Trabalho”**

#### **Subcategoria 4a: relação trabalho-família e trabalho-amigos**

Os entrevistados foram indagados sobre a maneira como é visto o trabalho deles pelas suas famílias. Os resultados apontaram que os familiares dos professores ficam divididos entre dar ou não apoio ao trabalho realizado e a família de quem é do campo ou estudou em escola rural revela uma maior aceitação do trabalho do professor no Pantanal:

(C) “Minha mãe fala pra eu sair desse lugar que nem sou valorizada e afetou negativamente o meu casamento, toda vez que eu ia para o trabalho era uma briga”.

(F) “Eu estudei em escola rural, então gosto dessa realidade, e minha família respeita apesar de achar que é muito cansativo, o que é bem verdade”.

Aos professores também foi perguntado sobre o que os amigos dizem em relação ao seu trabalho de professor de escola pantaneira e a maioria dos amigos não aceita e não considera como positivo o trabalho realizado. Essas considerações ficam claras em alguns depoimentos dos professores:

(C) “Meus amigos falam que não vale a pena perder meu tempo nesse trabalho”.

(E) “Meus amigos falam que eu sou louca por trabalhar no meio do mato”.

#### **Subcategoria 4b: relação do fazendeiro com a escola pantaneira**

Solicitou-se também a percepção que os professores possuem da relação dos donos da fazenda com a escola pantaneira. As respostas evidenciaram que a maioria dos fazendeiros possui uma visão bastante negativa em relação à escola pantaneira, no geral, e isso pode ser notado nas falas dos professores:

(A) “Tem proprietário que é realmente interessado na educação dos alunos que estão ali, do filho de seus funcionários, mas a maioria considera que a escola é só um problema ou é uma situação que está ali na fazenda, tem que ter, por isso que está ali”.

(B) “Depende do dono da fazenda, em algumas escolas essa relação é boa, mas em outras é muito tenso, a escola acaba sendo um fardo para os donos”.

#### ***Subcategoria 4c: rotatividade de alunos e de professores***

Questionados a comentar sobre a existência de rotatividade de professores, comentaram que há uma alta rotatividade influenciada pela distância da família, por passar em concurso público, pela difícil adaptação à realidade e quando o trabalho não é aprovado pela direção, coordenação ou pelo fazendeiro. Algumas falas ilustram a questão da rotatividade dos professores:

(A) “Ficar longe da família é muito difícil, então há muita rotatividade porque o professor não aguenta ficar tanto tempo na escola pantaneira”.

(B) “Sim, muita rotatividade, pode ser porque o professor não se adapta aquela realidade e também porque tem que ficar muito tempo afastado de suas famílias e amigos”.

Os professores também foram questionados se há uma alta rotatividade de alunos, a maioria dos entrevistados respondeu que sim e explicaram que acontece motivada pela troca constante de emprego dos pais:

(A) “A rotatividade existe porque os pais trocam de emprego com muita frequência e conseqüentemente o aluno tem que mudar de escola”.

(B) “Sim, muito e acontece devido aos pais mudarem muito de trabalho, de uma fazenda para outra, isso acontece o ano todo”.

#### ***Categoria 5: “Escolas Pantaneiras”***

##### ***Subcategoria 5a: acesso às escolas pantaneiras***

Os professores foram indagados acerca da percepção de cada um sobre as estradas que dão acesso às escolas pantaneiras e o transporte. Por unanimidade foram destacadas as estradas precárias e as condições insalubres do trajeto:

(A) “Estradas péssimas, você vai daqui lá pedindo pelo amor de Deus pro ônibus criar asas pra chegar. Não tem ar condicionado, janela aberta, tem poeira, janela fechada tem calor. “Péssimas, sem manutenção, transporte quebra sempre por conta destas estradas ruins, e ficamos muito tempo no sol quando quebra o ônibus, ou completar o caminho a pé, para chegar na escola”.

(D) “O aluno passa mais de 4 horas e meia dentro do ônibus pra chegar na escola. Tem aluno que nunca visitou a cidade, nem o museu, nem um quartel, nem a universidade, os pontos turísticos por causa do difícil acesso”.

##### ***Subcategoria 5b: melhorias a serem realizadas***

Questionados sobre as melhorias que poderiam ser realizadas nas escolas pantaneiras, os participantes sugeriram várias, como transporte exclusivo para professores, estradas com mais infraestrutura, benefícios que poderiam ser incorporados aos salários, calendário diferenciado que atenda a realidade da região pantaneira, mais material pedagógico, um plano de formação continuada para os professores e a oferta de uma melhor alimentação para alunos e professores:

(B) “Primeiro: melhorar a infraestrutura das escolas, mas isso requer apoio dos donos das fazendas; segundo: melhorar o transporte dos professores, porque é muito precário, e muitas vezes os professores usam o transporte dos alunos e terceiro: ter um calendário diferenciado, que atenda a realidade da região pantaneira”.

(C) “Uma casa para cada professor morar, mais materiais pedagógicos, mais investimentos na formação dos professores, melhoria das estradas que dão acesso as escolas, alojamentos com melhores comidas para as crianças e professores”.

#### **Subcategoria 5c: significado subjetivo de escola pantaneira**

Perguntou-se sobre o significado subjetivo da escola pantaneira para os professores. As respostas mostraram ambivalência de sentimentos, como é possível verificar nas seguintes falas:

(C) “Solidão, tristeza, atoleiro, apesar das belezas e da boa recepção das pessoas de lá”.

(D) “Significa a minha vida. É tudo pra mim, mas a gente perde um pouco a fé porque as coisas não melhoram, nem as estradas, nem o salário, nem os materiais, nem a estrutura física das escolas”.

## V- Discussão

Os dados obtidos neste estudo mostram que em relação à valorização da profissão pelos gestores públicos, os professores entrevistados afirmam que tais agentes demonstram falta de interesse e não valorizam a escola pantaneira, pois não disponibilizam transporte exclusivo para os professores que dependem do transporte escolar do aluno ou de carona das pessoas das fazendas, que os salários chegam constantemente com atraso e que as estradas estão sempre em condições precárias.

Sobre essa questão, Molina e Hage (2015) e Ferreira e Brandão (2011) afirmam que os gestores públicos ainda entendem o espaço rural como inferior ao urbano e isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do campo, mas também com os meios de transporte e com os educadores, cuja indicação para estas escolas é vista muitas vezes, como punição e a educação do campo ou rural tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas. Nas escolas municipais de Aquidauana (MS), no início de cada ano, os professores da Gerência Municipal de Educação (GEMED) são distribuídos para trabalhar nas escolas. É um processo em que os mais antigos têm a possibilidade de escolher em primeiro lugar a escola em que querem trabalhar. Na maioria das vezes, as escolas mais distantes do centro da cidade, ou as escolas rurais, ribeirinhas e pantaneiras acabam sendo escolhidas em último lugar, sendo necessário, na maioria dos anos, contratar professores para suprir essas vagas.

Todos os professores pesquisados se sentem valorizados, tanto pelos pais, quanto pelos alunos e os pais são muito presentes na escola, apesar da distância. A maioria dos pais é analfabeta ou estudou até o ensino fundamental, mas manifestam o interesse de que seus filhos tenham a oportunidade que eles não tiveram de concluir os estudos. Os professores percebem que os alunos gostam e respeitam o trabalho desenvolvido pelos docentes. Vargas (2003), autor que se dedica ao tema da existência de um *continuum* família-escola em territórios rurais, afirma que o espaço rural ou do campo é marcado por grande proximidade e também pela participação efetiva das famílias na escola, e em concordância, Lima e Silva (2015) observam uma grande valorização das famílias nas práticas escolares, de forma mais acentuada na escola rural ou do campo do que na do contexto urbano.

Apesar da escassez de estudos que possibilitem uma maior compreensão deste fenômeno, parece haver uma relação mais acolhedora e menos dissonante entre as populações do campo ou rural com a escola, segundo Faria (2007). Embora a escola rural sofra todo tipo de privações, tais como, falta de materiais pedagógicos, laboratórios, quadras, entre outros; é oportuno observar que a maioria dos pais incentiva seus filhos a estudarem e a educação é vista pela família como uma forma dos filhos não passarem pelas carências e dificuldades inerentes ao meio rural (Rangel & Carmo, 2011). Para Silva, Pasuch e Silva (2012) a relação escola-família, no caso das áreas rurais, encontra-se marcada por

condições econômicas, geográficas e culturais que influenciam e compõem os modos de vida e de organização das famílias e, segundo Bernardi, Pelinson e Santin (2014), a relação entre aluno e professor é de carinho e se dá de maneira familiar, ou seja, o tratamento diferenciado aos alunos se assemelha muito ao de um pai ou mãe com o filho.

Um aspecto importante a salientar refere-se às questões relacionadas aos salários e benefícios dos professores de escolas pantaneiras. Os professores não concursados e contratados pela prefeitura afirmam que exercem papel de mãe, pai e médico e passam semanas com seus alunos sem receber nenhum tipo de benefício, diferentemente do que acontece com os concursados.

Outra questão que chama a atenção está ligada aos baixos salários e atrasos no pagamento. Segundo Carvalho, Silva e Silveira-Neto (2010), é comum observar a falta de condições de trabalho para que o cidadão possa atuar no meio rural, além de salários desestimulantes para o exercício profissional. Os professores que atuam nas escolas do meio rural enfrentam jornadas de trabalho exaustivas, tendo que cumprir simultaneamente a docência e a função de outros profissionais da educação (diretor, coordenador, secretário, merendeiro, porteiro, faxineiro, entre outras atividades) (Santos, 2010). As condições de trabalho dos professores rurais ou do campo têm se precarizado cada vez mais e, além da baixa qualificação e salários inferiores, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para sua locomoção (Silva, Morais & Bof, 2006).

Em relação à educação continuada, os professores confirmam não existirem, em geral, cursos específicos voltados para sua formação e que, quando ocorrem, não têm como participar por conta do difícil acesso das estradas, da distância e muitas vezes nem são comunicados sobre os mesmos, quando estes ocorrem. Segundo dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007), de um total de 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) são classes exclusivamente multisseriadas, com professores pouco qualificados e mal remunerados. Quanto à falta de acesso à formação continuada, pode-se inferir que esta interfere de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem efetivado em sala de aula das escolas do campo (INEP, 2007). É necessário haver um investimento na formação dos professores que nelas atuam, uma infraestrutura adequada e um projeto político-pedagógico coerente com as especificidades da comunidade (D'agostine, 2009).

No presente estudo, os professores revelaram quais são os aspectos positivos e negativos em ser professor de escola pantaneira. Entre os aspectos positivos citados encontram-se o bom comportamento dos alunos, a participação dos pais, o contato com a natureza, a possibilidade de conhecer outra cultura e de ser útil para a sociedade. Já os aspectos negativos mais frequentemente relatados foram a distância da família, a obediência ao fazendeiro, estradas precárias, a fofoca entre os professores, salários baixos e atrasados, alunos que chegam exaustos, o fato de não poderem solicitar tarefas aos alunos, a falta de coordenação e direção no local de trabalho, a escassez de recursos didáticos e ter um currículo único para as escolas urbanas e para as escolas pantaneiras.

Entre as respostas relacionadas aos aspectos negativos, uma chama a atenção por sua peculiaridade, que é o fato de ter que obedecer ao fazendeiro e, segundo alguns relatos de professores, se o fazendeiro não gosta do trabalho de algum professor, este deve ser obrigatoriamente trocado por outro pela GEMED. O fazendeiro não tem poder de decisão sobre o funcionamento da escola, mas como esta funciona dentro dos limites da fazenda, o que se pode supor, é que a escola e seus componentes também devem seguir as normas e regras da cultura impostas pelo gerente ou dono da fazenda. Azevedo (2007: 154) afirma que “está na base do pensamento latifundialista empresarial, o controle político sobre a terra e sobre as pessoas que nela vivem”.

Outro problema que afeta diretamente os estabelecimentos de ensino, especialmente os localizados na parte rural, é a falta de recursos financeiros, de assistência e supervisão pedagógica e também de um calendário escolar que seja adequado às necessidades dos



sujeitos (Santos, Silva & Lúcio, 2011:5). Os problemas se tornam ainda mais graves pela falta de um projeto político pedagógico e de políticas públicas voltadas para a escola pantaneira. Os professores utilizam o mesmo currículo aplicado nas escolas urbanas.

A amostra de estudo revelou também que há diferenças entre as condições de ensino das escolas pantaneiras e o ensino praticado nas escolas da cidade. A maioria dos professores entrevistados afirma que na escola pantaneira há menos cobrança da coordenação e da direção, menos material pedagógico, merenda muito aquém da servida na cidade, recebimento de materiais escolares e uniformes com atraso. Os docentes comentaram que se sentem abandonados e apenas um professor comentou como ponto positivo ter mais liberdade de trabalho na escola pantaneira em relação à escola da cidade.

Silveira (2011) e Rangel e Carmo (2011) afirmam que não basta ter escolas no campo, é necessário ter escolas com um projeto político pedagógico vinculado à realidade daquela região, evitando livros didáticos elaborados com uma visão urbana e currículos de escola urbana aplicados em escola rural ou do campo, sobrepondo problemas como a precariedade de recursos e de instalações físicas, bem como complicações decorrentes da distância que dificulta o acesso às escolas, que são comuns aos meios urbano e rural.

De acordo com os resultados obtidos sobre a percepção da saúde física e mental dos professores de escolas pantaneiras, alguns docentes relataram sentir constantemente dores de cabeça, na coluna e no corpo, além de cansaço e problemas relacionados a uma falta de alimentação balanceada. Os problemas mais citados na esfera psicológica foram insônia, estresse, angústia, fragilidade psicológica e desgaste mental. Valle, Reimão e Malvezzi (2011) afirmam que o estresse interfere no desempenho ocupacional, nas relações sociais e no sono do professor e Frota e Teodósio (2012), em entrevista realizada com professores, encontraram relatos de 70% dos docentes com queixas de cansaço e estresse relacionado ao trabalho, além de depressão e angústia. A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, com forte atuação de elementos que podem conduzir à síndrome de *burnout*. Este fenômeno atinge professores de diferentes países e parece portar um caráter epidêmico mundial, que extrapola as fronteiras nacionais (Souza & Leite, 2011) e urbanas.

Quanto à relação do trabalho dos professores pantaneiros com seus familiares e amigos, dos seis entrevistados, metade deles (três) afirmou que a distância da família é algo muito ruim, e que as famílias consideram este fato negativo. Os demais afirmaram que a família respeita e apoia, mas comentam que é tudo muito cansativo e a distância os afeta negativamente. É importante observar que aqueles professores que têm uma relação mais estreita com o campo ou com a comunidade rural sentem mais apoio da família em permanecer na escola pantaneira. Quanto aos amigos dos professores de escolas pantaneiras, fica evidente que a maioria não considera, não respeita ou apoia este trabalho. Os fazendeiros, assim como os amigos dos professores pantaneiros, também têm uma visão negativa da escola pantaneira. A percepção dos professores é de que a escola é mais um fardo e não há interesse dos donos e gerentes em manter uma escola dentro de sua propriedade.

Os dados obtidos revelaram uma alta rotatividade de professores e de alunos de escolas pantaneiras e a motivação é muito diferente entre eles. Quanto aos professores, a alta rotatividade se dá pela distância da família por um tempo prolongado, pelo fato do professor não se adaptar à realidade pantaneira ou por conseguir uma vaga como professor na cidade.

Em relação aos alunos, a alta rotatividade se apresenta pelo fato dos pais, que são trabalhadores das fazendas, mudarem constantemente de uma fazenda para outra, obrigando os seus filhos, que são alunos de escolas pantaneiras, a abandonarem aquela escola e se matricularem em outra. Como muitas fazendas ainda são muito distantes das escolas pantaneiras, quando a mudança de fazenda ocorre, muitas vezes o aluno não termina o ano letivo, pois fica sem acesso à escola. Lima e Silva (2015) afirmam que a distância geográfica das famílias em relação à escola é um elemento diferenciador em

relação à maioria dos contextos urbanos e apontam para a necessidade de políticas que atendam essa realidade tão comum no meio rural.

Quanto às estradas que dão acesso às escolas pantaneiras e à qualidade dos ônibus que transportam professores e alunos, a totalidade dos docentes afirma que as estradas são precárias e as condições do trajeto são insalubres. Há relatos de professores sobre a péssima qualidade dos transportes que quebram com frequência, e muitas vezes o trajeto até a escola pelas estradas do Pantanal é feito a pé. Conforme o relato de outro professor, é frequente os alunos de uma ou outra escola pantaneira ficarem até duas semanas sem aula, porque o ônibus quebrou e ficou no conserto, muitas vezes sem previsão de quando ficará pronto.

A pesquisa evidencia ainda quais as melhorias que poderiam ser realizadas nas escolas pantaneiras, sob a ótica do professor pantaneiro, que vão desde melhorar a infraestrutura das estradas, dos materiais pedagógicos, da merenda, até a confecção de um calendário específico para as escolas pantaneiras, respeitando sua singularidade e um programa de formação continuada para os professores.

Socorro (2005:35) diz que além de questões de infraestrutura, pessoal e outros, há uma herança mais cruel: a escola rural despreza a realidade onde está inserida, destrói a autoestima de quem vive no meio rural e não se coloca a serviço do seu crescimento.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE (Brasil, 2010) preconiza que as escolas do campo e/ou rural, de acordo com os padrões básicos de infraestrutura, devem oferecer transporte escolar, equipamentos tecnológicos de informação, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet de qualidade, qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos educadores, custeadas pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas (Brasil, 2010, p. 136). Santos, Silva e Lúcio (2011) também afirmam que outro aspecto negativo existente nas escolas do campo refere-se aos livros didáticos que apresentam conteúdos não compatíveis com a realidade dos alunos.

Metade dos professores entrevistados afirmou que a escola pantaneira significa a vida e a história deles, mas um deles afirmou que está perdendo a fé porque a infraestrutura e o apoio dos gestores nunca melhoram. Dois professores falaram em um lugar com inúmeras possibilidades a serem exploradas e que é um lugar de muito crescimento pessoal. Uma professora comentou sobre a tristeza que sente trabalhando e morando neste local, pois o difícil acesso das estradas prejudica muito o trabalho e sentindo tristeza pelas crianças que ficam impossibilitadas de irem à escola durante dias ou semanas por causa das chuvas.

Após análise e discussão dos dados, foi possível detectar:

- (i) a inexistência de um projeto político pedagógico para a escola pantaneira;
- (ii) a ausência de uma política pública e de um planejamento financeiro dos órgãos municipais para atender estas escolas e,
- (iii) a insuficiência de documentos ou de materiais sistematizados como livros, artigos ou estudos sobre escolas e professores pantaneiros que auxiliem o pesquisador no norteamento da pesquisa.

O panorama apresentado denuncia o contexto de precariedade em que se apresenta a escola pantaneira, relacionado à estrutura física, acesso, estradas, a necessidade de benefícios e salários mais adequados para o desempenho da função, transporte e alojamentos para os professores, alimentação mais equilibrada e adequada para crianças e adolescentes, processos de formação continuada para os professores, entre outros.

É preciso que se realize a construção de um projeto político pedagógico para as escolas pantaneiras, pois desde que iniciou suas atividades em 1998, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação, este documento ainda está sendo escrito, revisto e reformulado e até o momento não foi apresentado oficialmente para formalizar as atividades. Após a apresentação deste documento, com as políticas educacionais e do regime de trabalho dos

envolvidos nesse processo configurados a partir dos princípios e fundamentos da Educação Pantaneira, será possível oferecer serviços educacionais mais adequados para toda esta comunidade escolar.

## Referências

- Azevedo, M. A. de. (2007). “Política de educação do campo: concepções processos e desafios”. In A. C. Neto, A. M. D. A. Castro, M. França & M. A. de Queiroz (Orgs.). Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Bernardi, L. T. M. S.; Pelinson, N. C. P. & Santin, R. (2014). “O desafio de ser professor na escola do campo: o contexto da casa familiar rural Santo Agostinho.” *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 120-142.
- Brasil. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).” (1996). CN n. 9394, 20 de dez. 1996. Congresso Nacional. Brasília, DF.
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – CONAE. “Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias (Documento Final).” Brasília, DF.
- Carvalho, J. E. do N., Silva, A., Silveira-Neto, J. C. da S. (2010). “Formação docente: o professor da educação do campo e suas dificuldades quanto à formação inicial.” *Anais do IV Fórum identidades e alteridades: educação e relações étnico raciais*. UFS. Itabaiana/SE.
- Conselho Federal de Psicologia - CFP, Brasil. (2000). “Resolução CFP n. 016 de 20 de dez. de 2000.” Brasília, DF.
- Conselho Nacional de Saúde - CNS, Brasil. (2012). “Resolução CNS n. 466 de 12 dez. de 2012.” Brasília, DF.
- D’Agostine, A. (2009). 205 f. “A educação do MST no contexto educacional brasileiro.” (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Faria, A. R. (2007). “125 f. Escola, família e movimento social: um estudo sobre a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais.” (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Ferreira, F. de J., Brandão, E. C. (2011). “Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.” In M. L. F. Rizzotto, A. K. Noma & R. A. Deitos. *Anais do quinto Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais*. As políticas sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios. Unioeste. Cascavel, PR.
- Frota, G. B., Teodósio, A. dos S. de S. (2012). “Profissão docente, profissão decente? Estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica.” *Anais do vigésimo quarto Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, RJ.
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/Ministério da Educação - MEC. (2007). “Panorama da educação no campo.” Brasília, DF.
- Leite, F. C. T. (2014). *Escola pantaneira: um relato de experiência*. In F. M. N. S. Ferreira, H. P. V. Bueno, Beck, M. C. (Orgs). Pantanal: pesquisas educacionais em destaque. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Lima, L. P., Silva, A. P. S. (2015). “A relação entre a educação infantil e as famílias do campo.” *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 19(3), 475-483. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875>
- Molina, M. C., Hage, S. M. (2015). “Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.” *Rev. Educação em Questão*, 51(37), 121-146.

- Santos, E. F., Silva, J. M., Lúcio, A. B. (2011). “O descaso da educação do/no campo: as dificuldades enfrentadas por professores e alunos da escola no campo no interior de alagoas (um estudo de caso).” *Revista homem, espaço e tempo*. Sobral, CE.
- Santos, J. R. dos. (2010). “Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas.” *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*.
- Silva, L. H. da; Morais, T. C. de & Bof, A. M. (2006). “A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura.” In Bof, A. M. (Org.). *A educação no Brasil rural* (pp. 69-137). Brasília, DF: Inep.
- Silva, A. P., Pasuch, J. & Silva, J. B. (2012). *Educação infantil do campo*. São Paulo: Cortez.
- Silveira, I. G. (2011). “A educação na ponte campo-cidade: saberes necessários à formação do professor.” *Educação em Perspectiva*, 2(1), 78-97.
- Socorro, L. (2005). *Ferramentas do trabalho na educação do campo*. Feira de Santana: Ed. da UEFS.
- Souza, A. N., Leite, M. de P. (2011). “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil.” *Educ. Soc.*, 32(117), 1105-1121.
- Rangel, M. & Carmo, R. B. do. (2011). “Da educação rural à educação do campo: revisão crítica.” *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 20(36), 205-214.
- Thimoteo, F.E. P. (2003). “Programa escola pantaneira.” In G. S. Lotta, H. B. Barboza, Teixeira, M. A, Pinto, C. V. (Orgs.), *20 experiências de gestão pública e cidadania*. São Paulo, SP: Programa Gestão Pública e Cidadania.
- Valle Do, L. E. R., Reimão, R., Malvezzi, S. (2011). “Reflexões sobre psicopedagogia, estresse e distúrbios do sono do professor.” *Rev. Psicopedagogia*, 28(87), 237-45.
- Vargas, S, S. M. (2003). “Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola.” *Rev. Bras. Educ.*, (24), 95-106.



## Socialisation et scolarisation : mode d'emploi de l'éducation non formelle en Afrique

**Diophante Mintsa M'obiang**

Réseau ALEC

diophantemintsa@gmail.com

Au lendemain des indépendances et pour trouver du personnel capable de remplacer « les colons », les pays d'Afrique se sont lancés dans une politique expansionniste de l'éducation avec la création de nouvelles écoles.

Avec les programmes d'ajustements structurels imposés par les bailleurs de fonds internationaux, les Etats africains n'arrivent plus à investir dans les systèmes éducatifs formels. Pour atteindre les nouveaux objectifs de développement durables (ODD) en matière d'éducation, à l'horizon 2030, avec les appuis de l'Unicef et de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), l'Afrique s'oriente vers la nouvelle politique, moins coûteuse, de l'éducation non-formelle.

Mots-clés : éducation non-formelle, socialisation, éducation formelle, école, crise de l'éducation

In the aftermath of independence and to find staff capable of replacing "settlers", African countries embarked on an expansionist policy of education with the creation of new schools.

With the structural adjustment programs imposed by international donors, African states are no longer able to invest in formal education systems. To achieve the new Sustainable Development Goals (SDGs) for education by 2030, with the support of Unicef and the International Organization of La Francophonie (OIF), Africa has moved towards the new, less expensive policy of non-formal education.

Keywords: non-formal education, socialization, formal education, school, crisis of education

Parler de l'éducation, c'est penser systématiquement à l'école. Pourtant, depuis les conférences mondiales pour l'éducation de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000, l'éducation non formelle tente de s'imposer. Celle-ci naît des :

« insuffisances et des inadéquations du système scolaire de type classique dont le contenu éducatif, ambitieux sur le plan académique, n'est ni pratique ni concret, sans relation avec la vie quotidienne des apprenants et dont les coûts restent élevés et, de ce fait, limitent son expansion. Ce sont ces limites quantitatives et ces insuffisances qualitatives de l'éducation scolaire qui obligent à recourir de plus en plus à des apports extrascolaires » (Furter, 1984).

Introduite vers la fin des années 1960 pour signaler la nécessité de créer des opportunités d'apprentissage non-scolaires en réponse à des demandes nouvelles d'éducation, la notion d'éducation non formelle a été utilisée pour, à la fois, fournir des services éducatifs à des jeunes et à des adultes qui n'ont pas été touchés par l'école ou qui en sont sortis trop tôt, et pour dispenser un enseignement qui n'a pas cours à l'école mais qui présente une grande importance sociale (Lê Thanh Khôi, 1991). L'éducation non-formelle se sert également de complément à l'enseignement scolaire, pour développer chez les jeunes des aptitudes nécessaires à l'épanouissement et surtout à l'insertion sociale.

La société est un tout dont l'éducation est l'un des éléments. Toute étude de l'éducation doit donc la situer dans cet ensemble. En tant que phénomène global, l'éducation revêt de multiples formes et remplit de multiples fonctions : économique, sociale, culturelle, politique (Lê Thanh Khôi, 1991). Pour Emile Durkheim, l'éducation est une et multiple :

« la société ne peut vivre que s'il existe entre ses membres une suffisante homogénéité : l'éducation perpétue et renforce cette homogénéité en fixant d'avance dans l'âme de l'enfant les similitudes essentielles que réclame la vie collective. Mais, d'un autre côté, sans une certaine diversité, toute coopération serait impossible : l'éducation assure la persistance de cette diversité nécessaire en se diversifiant elle-même et en se spécialisant » (Durkheim, 1968).

Selon les traditions nationales, les périodes historiques, les disciplines scientifiques, l'éducation fait l'objet de nombreux débats, d'interrogations et de critiques diverses. Si la place de l'éducation dans la société n'est pratiquement jamais questionnée en tant que telle, son rôle et sa perception n'ont pas cessé d'évoluer. Chacune des sciences humaines l'interroge à partir de préoccupations différentes. Parmi elles, la sociologie de l'éducation, une des branches de la sociologie générale, décrit et analyse les phénomènes d'éducation à partir d'un point de vue et de méthodes spécifiques (Barrere et Sembel, 1998).

Notre étude se base sur des recherches documentaires et s'inscrit donc dans la nouvelle sociologie de l'éducation qui postule qu'une compréhension fine et concrète des dysfonctionnements qui se produisent dans le milieu scolaire (phénomènes de rejet, d'inhibition) est nécessaire si l'on veut se donner les moyens d'y remédier. Il s'agit, notamment, d'obtenir une connaissance précise de ce qui est transmis dans la famille et dans l'école, et de repérer les éléments conflictuels en jeu dans cette double socialisation » (Forquin, 1989). Elle est complétée par les données de terrain lors de notre recherche doctorale<sup>39</sup>.

---

39 Diophante Mintsia M'Obiang., (2014). *Evaluation des universités gabonaises depuis leur création : le cas de l'université Omar Bongo à Libreville*, Thèse de doctorat, Université de Limoges.

## L'éducation formelle, l'éducation parallèle et l'éducation non formelle

L'éducation formelle dite scolaire est donnée dans les institutions d'enseignement (écoles), par des enseignants permanents, dans le cadre de programmes d'études déterminés. Ce type d'éducation est caractérisé par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés) et des conditions d'admission définies pour tous. « Cet enseignement se veut universel et séquentiel, normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence (pour ceux qui ne sont pas exclus du système) » (Unesco, 2016).

L'éducation dite parallèle (ou encore accessoire, occasionnelle, diffuse, spontanée, informelle...) quant à elle, concerne des activités d'instruction non structurées (Evans, 1981). Dans ce type d'éducation, le processus d'apprentissage est un processus d'osmose entre l'apprenant et son environnement. C'est un fait que la plus grande partie des connaissances et des savoir-faire qu'acquiert un individu au cours de son existence se réalise, dans un environnement non structuré, grâce à ce système d'éducation. Il en est ainsi de l'acquisition de la langue, des valeurs culturelles, des attitudes et des croyances générales, des comportements de la vie quotidienne propres à un milieu donné et auxquels contribuent la famille, les églises, le secteur associatif, les groupes de pairs, les moyens de communication sociales, les médias de masse, les musées, etc. (Ali Hamadache, Unesco, 2016).

L'éducation informelle est donc :

« un processus où chaque personne acquiert et accumule les connaissances, les capacités et les attitudes. Elle est présente dans les expériences quotidiennes au foyer, au travail, dans les loisirs et les attitudes de la famille et des amis. Elle est aussi l'œuvre lorsque nous voyageons, lorsque nous mangeons, nous regardons la télé, un film ou lorsque nous écoutons la radio. Généralement, l'éducation informelle n'est pas organisée, pas systématisée et quelquefois non institutionnelle. Jusqu'à présent, elle constitue le plus grand morceau de l'apprentissage total durant la vie d'une personne » (Pain, 2004).

L'éducation non formelle, quant à elle, englobe toute instruction que la source et l'élève favorisent délibérément. Elle concerne toute activité éducative et organisée en dehors du système d'éducation formel établi et destinée à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables (Combs et al., 1973). Tout individu doit être à même d'apprendre toute sa vie. L'avènement de la société apprenante implique que tout citoyen ait à sa disposition, en toutes circonstances, les moyens d'apprendre, de se former et de se cultiver (Faure, 1972).

Nous retrouvons dans toutes ces définitions les principales caractéristiques de l'éducation non formelle. Il s'agit d'activités :

- Organisées, structurées
- Destinées à un public-cible identifiable
- Visant un ensemble spécifique d'objectifs d'éducation
- Non institutionnalisées, se déroulant hors du système éducatif établi et s'adressant à des élèves non régulièrement inscrits (même si dans certains cas, le lieu d'enseignement peut être l'école).

C'est aussi la même démarche qu'utilisent les rédacteurs du Mémoire sur l'éducation de la Communauté européenne. En effet, en 9, l'éducation non formelle intervient en dehors des principales structures d'enseignement et de formation de certificats officiels. L'éducation non formelle peut s'acquérir sur le lieu de travail ou dans le cadre des activités

d'organisations ou de groupes de la société civile (associations de jeunes, syndicats ou partis politiques. Elle peut aussi être fournie par des organisations ou des services établis en complément des systèmes formels (classes d'enseignement artistique, musical ou sportif, ou cours privés pour préparer des examens).

La démarcation entre formel et non formel n'est pas toujours claire et l'accord est loin d'être unanime sur la distinction entre ces deux sous-systèmes : il y a des aspects non formels dans les structures éducatives formelles comme l'emploi de non professionnels de l'enseignement, le télé-enseignement, la participation des parents ou de membres de la communauté au processus éducatif ou à la gestion des établissements scolaires, l'introduction des activités de travail productif à l'école, etc. De la même manière, il y a des expériences qui ont été conduites hors des structures scolaires, avec des rythmes et des modalités différents de ceux d'une scolarité normale mais dont l'objectif était de faire assimiler les mêmes programmes que ceux en vigueur dans les formes. Cette interpénétration n'est pas nuisible, bien au contraire, dans la mesure où des emprunts réciproques peuvent être bénéfiques.

Dans notre article, nous utiliserons indifféremment les concepts de socialisation, d'alphabétisation ou d'éducation non formelle, étant entendu que le concept s'applique aussi bien aux adultes qu'aux enfants et englobe toutes les situations d'apprentissage et activités d'autoformation, plus ou moins structurées, se situant en marge ou à la périphérie de l'institution scolaire (même si ces activités utilisent les locaux scolaires du système formel). Il n'en reste pas moins que, quelle que soit la terminologie adoptée, la problématique des relations entre scolaire et extrascolaire demeure et que les concepts sont encore loin d'être précisés et attendent toujours d'être définis de manière claire et univoque.

## Les approches non formelles en Afrique

Dans nombre de pays, les efforts déployés, jusqu'ici, pour atteindre l'objectif de généralisation de l'enseignement primaire, notamment à travers l'expansion et le renforcement du système scolaire formel, n'ont pas donné les résultats escomptés. Souvent d'ailleurs, ces efforts ont consisté à étendre la couverture scolaire mais en laissant se maintenir les pratiques pédagogiques conventionnelles en matière de contenus et de méthodes d'enseignement. En outre, parmi les enfants qui sont scolarisés, nombreux sont ceux qui abandonnent prématurément l'école, avant d'avoir acquis le minimum d'aptitudes à la lecture et à l'écriture nécessaires à leur entrée dans la vie productive. Cette situation a rendu indispensable le recours à des approches non formelles pour élargir, compléter, parfois même suppléer les efforts déployés dans le cadre de l'enseignement formel.

Là où l'école n'existe pas, l'éducation de base non formelle a pu faciliter son introduction. Elle s'adresse aux enfants pour lesquels il n'existe pas de système suffisant d'enseignement et aux adultes qui n'ont pas eu la possibilité de s'instruire. A ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école, elle donne les premiers éléments d'un apprentissage fournissant une base qui permet d'utiliser plus efficacement les services techniques d'agriculture, de santé ou l'accès à tous autres domaines dont l'exercice exige certaines compétences.

Son utilité s'impose d'autant plus qu'elle vise à améliorer les conditions de vie des individus et à accélérer le développement de certains groupes de populations des régions les plus défavorisées particulièrement dans les zones rurales où à la périphérie des grandes villes, caractérisées par une situation globale d'insatisfaction chronique des besoins vitaux (Unesco, 2016).

Les pays francophones de l'Afrique subsaharienne, à l'instar de l'ensemble des Etats du continent, ont traversé pendant une quarantaine d'années de lourdes épreuves<sup>40</sup> en tout

---

40 Les indépendances, les guerres (Soudan, Afrique du Sud, Tchad, Centre-Afrique, République démocratique du Congo, La Côte d'Ivoire, etc.) et les fléaux comme le choléra, le SIDA ou le paludisme.



genre et déployé des efforts considérables dans tous les domaines du développement. Ils abordent les années 2000 avec des acquis, mais les défis à relever restent énormes et surtout urgents en raison des échéances et des engagements éducatifs<sup>41</sup> pris au niveau international.

L'Afrique subsaharienne regroupe les 19 pays les plus pauvres au monde et qui ont l'indice de développement humain le plus bas (Niger, Mali, Burkina Faso, Tchad, Burundi...). Les 3/4 des pays concernés survivent avec moins de deux dollars par jour, et, la croissance économique de la décennie 90 ne s'est élevée en moyenne que de 2,1 % par an, ce qui est inférieur à la croissance démographique (2,8 % par an) et bien loin derrière l'objectif de 7 % par an, nécessaire à la réduction de moitié, à l'horizon 2025, du nombre de personnes vivant dans la pauvreté. Un autre défi est le nombre élevé de pays de la région en guerre ou en post-conflit.

En effet, plus de la moitié des Etats sont en situation de conflit, plus ou moins prononcé (Burundi, République Démocratique du Congo, Congo, Côte d'Ivoire...). Les déchirements de ces pays en situation de guerre affectent les voisins de multiples manières<sup>42</sup>. Certaines de ces guerres, qui se développent à l'échelle régionale, ont un impact et des ramifications qui vont au-delà de leurs causes et conséquences d'origine.

Les services alternatifs d'éducation, tels que l'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation, sont des pistes à explorer pour les enfants, jeunes et adultes qui n'ont pas pu accéder à l'école. Malheureusement, le plus souvent, ces services sont considérés comme des systèmes de rattrapage ou de second ordre. Dans la plupart des cas, ils ne reçoivent pas un appui suffisant de la part des gouvernements, en termes de volonté politique et de ressources humaines, matérielles et financières. C'est pourquoi, l'un des principaux champs d'action de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) repose sur le développement d'un environnement politique renforçant la promotion de l'alphabétisation.

La Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation a été lancée en 2003 pour renouveler l'engagement et les efforts en faveur de l'amélioration de l'alphabétisme dans le monde. Elle s'inscrit dans le cadre des stratégies de développement de l'Education pour tous, qui fixe des objectifs précis en matière d'alphabétisation (objectif 4 de l'EPT) :

« Améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment les femmes, d'ici à 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente »<sup>43</sup>.

Autrement dit, le déficit d'analphabétisme qui existait en 2000 devrait être réduit de moitié. Par exemple, dans un pays ayant un taux d'analphabétisme des adultes de 40 %, l'objectif pour 2015 était d'atteindre un taux de 60 %. Dans le cas des pays ayant des taux supérieurs à 66 %, l'alphabétisation devait concerner la population toute entière. Or, de nombreuses questions interpellent les pays de l'espace francophone africain, notamment la situation et les tendances de l'alphabétisation, les caractéristiques géographiques, les politiques innovatrices et durables... Il s'agit là d'autant d'interrogations qui doivent nous permettre d'apprécier les progrès accomplis par les pays concernés en matière d'alphabétisation.

---

41 En 2030, les pays africains se sont fixés l'objectif d'atteindre l'éducation pour tous des jeunes de 6 à 15 ans. En 2015, le taux de participation à l'éducation primaire atteint 70% en Afrique de l'Ouest. Ce taux passe à 80% en Afrique australe, orientale et centrale.

42 Unesco (2006), réfugiés chiffrés à huit millions.

43 Assemblée parlementaire de la Francophonie (2015), Réseau Femmes parlementaires, *L'alphabétisation des femmes adultes*, Projet de rapport.

## Tendances et caractéristiques géographiques

Durant les années 90, 22 pays de l'Afrique subsaharienne, en majorité des pays francophones, faisaient partie des 40 Etats recensés à travers le monde dont les taux d'alphabétisme étaient inférieurs à 70 %.

« En Afrique de l'Ouest, le taux de participation à l'éducation primaire atteint à peine 70 %. Il n'est que légèrement supérieur à 80 % en Afrique australe, orientale et centrale. Ces moyennes établies masquent des inégalités régionales. Ainsi, en Afrique orientale et centrale, l'Érythrée et le Djibouti affichent des taux de participation à l'éducation primaires respectivement de 34 % et 44 %, contre 98 % au Burundi et à Madagascar » (OCDE/BAD, 2012).

Le rapport entre le taux d'alphabétisme des hommes et celui des femmes (c'est à dire l'indice de parité entre les sexes) se situe entre 0,63 et 0,77 en Afrique subsaharienne, dans les Etats arabes et en Asie du sud et de l'ouest, et il est supérieur à 0,90 dans le reste du monde. De fait, l'IPS est le plus bas lorsque le taux moyen d'alphabétisme est aussi le plus bas. Par exemple, il se situe à moins de 0,50 dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, où le taux global d'alphabétisme des adultes est inférieur à 50 %. Par ailleurs, l'alphabétisme des adultes présente une répartition géographique très inégale, encore qu'il s'agisse d'un phénomène concernant exclusivement les pays en voie de développement, en particulier les pays de l'Afrique subsaharienne (A. Mingat, F. Ndem et A. Seurat, 2014).

En effet, les taux d'alphabétisme les plus bas au monde sont ceux du Burkina Faso (13 %), du Niger (17 %) et du Mali (17 %).

Pour l'UNESCO (2006), si les taux d'alphabétisme nationaux sont très variables d'une région à une autre, la variation est encore plus grande en ce qui concerne leur répartition à l'intérieur des pays. Dans tous pays africains, le principal indicateur qui tient compte de la réalité de la question d'alphabétisme c'est le centre d'alphabétisation et de formation. Les pays du continent noir qui participent à la lutte contre l'alphabétisme ont adopté et mis en œuvres cet outil indispensable au recensement des personnes concernées et à leur prise en charge. Le nombre de Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) est passé de 1868 à 4669 (2006). Dans la même période, le nombre d'inscrits dans ces centres est passé de 47 386 à 131 520.

Dans ces pays, une étude a été réalisée par la Banque Mondiale portant sur 2090 enfants. Elle montre que la moitié des enfants et jeunes vivant dans la rue au Burkina Faso sont issus des écoles coraniques. Cette étude portant sur 10 provinces du pays fait ressortir un fort taux d'enfants déscolarisés (30,52 %) et un faible taux d'enfants alphabétisés (1,39) (Banque Mondiale, 2005).

Pour l'OECD (2012), c'est l'Afrique du Nord qui a fait le plus de progrès, gagnant 19 points de pourcentage entre 1990 et 2009. L'Afrique subsaharienne a vu, elle aussi, la situation à cet égard s'améliorer de façon non négligeable avec une augmentation de 7 points de pourcentage pendant la même période. Celle-ci reste néanmoins la région où le taux d'alphabétisation des jeunes est le plus faible (72 %). Malgré une amélioration générale, 47 millions de jeunes y étaient dépourvus des compétences de base en lecture et écriture (OECD, 2012).

L'Institut de l'Unesco tout au long de la vie (UIL, 2017) et l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD, 2015) du Burkina Faso ont mené, simultanément, deux enquêtes multisectorielles sur la question de l'alphabétisation et de la scolarisation en Afrique.

Les données présentes dans cette étude situent « l'observateur » sur la question de l'alphabétisation des pays du sud du Sahara.

Avec un Produit Intérieur Brut de 1200 USD par habitant, le Burkina Faso est l'un des pays les plus pauvres au monde. L'agriculture constitue la principale activité économique et emploie 80 pour cent de la population active, tandis que l'accès à une éducation de qualité reste faible.

Dans l'optique de concilier la réussite éducative et le développement des langues locales, l'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) et le gouvernement du Burkina Faso, à travers le Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (MEBA) supervisent la mise en œuvre du Programme d'Education Bilingue (PEB).

Initialement conçu pour être le trait d'union entre le programme d'alphabétisation non formelle pour les adultes et le développement rural pour les petits fermiers, le programme a été étendu à l'ensemble du territoire afin d'en faire un programme éducatif diversifié et intergénérationnel. Le PEB fait actuellement le lien entre éducation formelle et non formelle, et est mis en œuvre dans les 13 régions du pays (Unesco, 2017).

Aujourd'hui, le Programme d'éducation bilingue est soutenu techniquement et financièrement par le gouvernement du Burkina Faso et les Pays-Bas, la Coopération suisse, l'ONG Diakonia, l'Eglise catholique et le Fonds pour l'alphabétisation et l'éducation non formelle (FONAENF) pour les méthodes ALFAA et AFI-D<sup>44</sup>.

Ce programme d'éducation bilingue vise à :

- encourager l'intégration des activités d'apprentissage et de production afin de préparer les enfants à jouer un rôle actif dans le développement du pays ;
- réconcilier le processus d'éducation et les attentes de la société en incorporant au système d'apprentissage des valeurs, des normes et des pratiques culturelles locales positives, qui requièrent la participation active des communautés locales au système éducatif et aux activités des écoles ;
- donner aux apprenants l'occasion d'utiliser leur connaissance d'une ou plusieurs langues nationales dans le processus d'apprentissage ainsi que d'améliorer leurs compétences en matière d'alphabétisme et ce, dans leur langue locale aussi bien qu'en français, la langue nationale officielle et une langue internationale majeure parlée dans le pays ;
- contribuer à trouver des façons et des moyens d'établir les liens pour combler le fossé entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

Ce type de programmes multisectoriels et qui développe l'approche bilingue de l'éducation s'est révélé plus rentable que le système éducatif classique. En effet, une étude comparative a montré que les écoles bilingues sont moins chères que les écoles classiques. Pour une école bilingue par exemple de Nomgana (Burkina Faso), le coût unitaire moyen de l'éducation d'un diplôme du Certificat d'enseignement primaire (CEP) est de 455 388 francs CFA (922,373 USD), contre 3 879 396 francs CFA (7 857,723 USD) dans une école classique – une différence de 3 424 008 francs CFA (6 935,357 USD) (Korgho, 2001).

Les écoles bilingues se sont également révélées plus efficaces que les écoles classiques en ce qui concerne l'acquisition des compétences. Les taux de réussite au Certificat d'enseignement primaire (CEP) des élèves d'écoles bilingues se situent en général au-dessus de la moyenne nationale bien que le cursus de ces écoles ne soit que de quatre ou cinq ans. Les connaissances que les élèves ont des chansons, des danses et des récits traditionnels, ainsi que leur maîtrise des instruments de musique locaux (tam-tam, xylophone africain, castagnettes, flutes, etc.) se sont considérablement améliorées. Les

---

44 C'est un programme d'alphabétisation intensive non formelle qui a été intégré au PEB en 1994. Il s'adresse aux enfants et aux jeunes non scolarisés de 9 à 14 ans, qui ne sont jamais allés à l'école ou qui ont abandonné le système éducatif. Dans le cadre de ce programme, la formation dure quatre ans et est proposée dans les langues nationales et en français.

élèves prennent aussi du plaisir à participer à des activités manuelles et pratiques. Les fermes, produites par les élèves, viennent améliorer les repas de la cantine.

Sur le plan familial, les parents soutiennent davantage l'éducation et encouragent leurs enfants à aller à l'école, car ils ont eux-mêmes tiré des avantages de leurs nouvelles compétences en matière d'alphabétisation. (IUL, 2017).

Au Burundi, le système éducatif est une émanation de la période coloniale belge. Les missionnaires ont beaucoup contribué à son organisation et à sa gestion. Les programmes scolaires sont longtemps restés assimilés à ceux de la métropole même après l'indépendance en 1962.

En 1973, le Burundi a initié une réforme qui est axée sur trois piliers principaux : la kirundisation<sup>45</sup>, la ruralisation et l'école communautaire. Les grandes orientations actuelles du système éducatif burundais sont présentées dans le Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation (PSDEF) et comprend deux types d'enseignement, à savoir, l'enseignement formel et l'enseignement non formel. Les activités organisées dans le cadre de l'enseignement non formel sont l'alphabétisation et l'apprentissage professionnel (Burundi, 2011). L'évolution du taux d'alphabétisation des plus de 15 ans est restée trop lente passant de 37 % en 1990 à 50,4 % en l'an 2000. En 2008 et sur l'ensemble de la population résidante au Burundi, les personnes ayant plus de 10 ans étaient estimées à 67 % de la population totale. Parmi celles-ci, 57,5 % ne savent ni lire ni écrire (Hamissi<sup>46</sup>, 2013). En 1999, on dénombre 276 000 apprenants dans les centres d'alphabétisation dont 80 % d'entre eux étaient accueillis dans les Centres d'éducation<sup>47</sup> gérés par le Bureau National de l'Enseignement privé catholique. Parmi les autres intervenants, on compte le Service national d'alphabétisation avec ses 149 centres répartis sur l'ensemble du territoire.

Sur le plan structurel, toujours, le pays a développé les centres de formation :

- le réseau des centres de formation aux métiers qui accueillent essentiellement des jeunes déscolarisés de 15ans et plus et qui comprennent les centres d'enseignement des métiers (CEM<sup>48</sup>), les centres de formation et de perfectionnement professionnel (CFPP) et le centre de formation artisanale,
- les centres d'alphabétisation publics fonctionnelle organisés par le service national d'alphabétisation (SNA<sup>49</sup>) et la Communauté des Eglises de Pentecôte (CEPBU)

Au Gabon, la question de l'alphabétisme s'est d'abord posée dans les années 80 avec l'organisation de deux séminaires nationaux (1982 et 1984). Ces rencontres avaient pour but de former les ouvriers qui se destinaient aux métiers des usines agricoles et pétrolières. Puis, en 1990, l'Organisation des Nations Unies lance la décennie Mondiale de l'alphabétisation fonctionnelle. Deux ans plus tard, le Gabon adopte une politique de développement rural intégré et organise, sans pour autant se soustraire des dernières résolutions, un séminaire de perfectionnement du personnel opérant sur le terrain, aux techniques d'alphabétisation fonctionnelle, politique qui a pour but de faire des études sur les besoins en alphabétisation des travailleurs des secteurs clés de développement agro-industriel comme les sociétés AGRO GABON (savons, huiles), HEVEGAB (Hévéa culture) et OZI (pétrole).

---

45 Un concept qui découle de la langue officielle du pays : le « Kirundi ». C'est aussi une langue d'enseignement de la première à la quatrième année primaire.

46 Clément HAMISSI est coordonnateur général des actions d'alphabétisation au Burundi dans le département de l'alphabétisation.

47 Le centre d'éducation YAGA MUKAMA est géré par le bureau national d'éducation catholique (BNEC). Ils accueillent les enfants non scolarisés, une éducation de base et des enseignements religieux, deux jours par semaine. La formation dure 6 ans.

48 Il existe 49 centres de ce genre dans tout le pays.

49 Il existe 169 centres au Burundi.

Ces trois entreprises « pilotes » ont été au cœur du développement de la politique d'alphabétisation au Gabon. C'est dans cette optique qu'une étude a été réalisée dans l'ensemble de ces trois unités de production, regroupées autour de trois zones régionales, menée auprès de 344 personnes. Elle montre que 58,7 % seulement des employés ont été scolarisés : 58,7 % à Agro Gabon, 90,7 % à Hevegab et 24,7 % à Ozi.

Dans cette même étude, les employés des sociétés citées plus haut ont manifesté un désir d'alphabétisation. Environ 83,3 % d'entre eux déclarent que les cours d'alphabétisation augmentent leur pouvoir d'achat et changent en même temps leur vie sociale et professionnelle. Comme dans le reste du continent, ils souhaitent que les centres d'alphabétisation soient installés au sein des entreprises.

En 1993 et dans le cadre de la décennie de l'alphabétisation lancée par les Nations Unies, un recensement général est organisé par le gouvernement gabonais dans le but de faire le point sur la question. Il ressort que 11,46 % du nombre total d'habitants de plus de 15 ans est analphabète, soit 172 000 personnes. Les femmes et les jeunes sont les plus touchés (104.000 personnes, soit 63,55 %).

Selon les résultats de l'Atlas mondial de données (2015), nous pouvons observer quelques indicateurs qui illustrent le poids de la question de l'alphabétisation dans ce pays :

- taux d'alphabétisation chez les jeunes : 89,1 %
- nombre de jeunes analphabètes : 36 826
- taux de jeunes femmes analphabètes : 43,0 %
- nombre d'adultes analphabètes : 181 826
- taux d'analphabétisme chez les femmes adultes : 55,7 %
- taux des adultes analphabètes : 64,8 %
- nombre d'adultes analphabètes : 31 037.

Pour remédier à cette situation cruciale pour le développement du pays, le gouvernement gabonais et les organisations non gouvernementales se mobilisent pour apporter leur concours à cette politique d'alphabétisation.

## Les différentes structures d'alphabétisation non formelles au Gabon

Au niveau de la capitale, qui regroupe plus de la moitié de la population du pays, les activités d'alphabétisation sont organisées au sein des Centres d'appui au développement Communautaires (CADC). En 2004, on en dénombre 11 centres fonctionnels.

En 2015, l'Unesco et la Direction générale de l'éducation civique et de l'alphabétisation du Ministère de la culture ont organisé un séminaire qui avait pour but :

- l'adoption de la structure curriculaire présentée pour l'alphabétisation des jeunes déscolarisés
- la définition de l'approche modulaire pour l'alphabétisation fonctionnelle
- la production d'une feuille de route pour la production de référentiels de compétences et de curricula pertinents
- l'initiation du référentiel du premier niveau de l'alphabétisation fonctionnelle ainsi que celui de l'alphabétisation traditionnelle
- la formulation de recommandations à l'endroit des autorités du ministère de la culture des arts et de l'éducation civique.

Au niveau des organisations non gouvernementales, il existe aussi d'autres centres<sup>50</sup> d'alphabétisation : (Eglise catholique du Gabon, Alliance chrétienne et missionnaire). En 2015, le Gabon compte 19 centres<sup>51</sup> d'alphabétisation répartis sur l'ensemble du territoire national avec 700 apprenants dont 66 % de femmes pour un effectif de 74 enseignants.

En dehors de ces structures reconnues, d'autres canaux de socialisation prennent le relais, surtout en milieu rural et participent à la réalisation de l'objectif du gouvernement gabonais, qui est de réduire le taux d'analphabète au Gabon.

En partenariat avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), le Gabon s'est lancé aussi dans un programme de création de Centres de Lecture et d'Animation Culturelle (CLAC). Ils ont pour but de « jouer un rôle culturel indéniable, un espace de vie, d'apprentissage et de socialisation ». Avec ces équipements, le Gabon se dote d'instruments de promotion du savoir et concourent à l'alphabétisation du plus grand nombre, d'autant qu'ils sont construits dans les villes périphériques des grands centres urbains (OIF, 2015).

En participant pleinement à l'animation de ces structures, les apprenants développent des compétences qui favoriseront leur intégration dans le « système formel ». Cette approche de l'éducation où le participant prend une part active et s'implique directement dans le processus d'apprentissage n'est pas sans conséquence quant à la nature de ce qui est transmis. Indépendamment du contenu même de la formation, des connaissances et des compétences qu'elle est censée permettre d'acquérir, la méthode propre à l'éducation non-formelle permet à la fois un apprentissage de l'autonomie et de la participation.

Reposant sur une démarche volontaire, elle place l'apprenant dans une situation de meilleure connaissance de lui-même, lui apprend à s'analyser, à faire le point sur ses aptitudes et ses compétences, tout en l'habituant à prendre des initiatives au sein d'un groupe et à mesurer leurs impacts. C'est cette démarche de participation qui fait de l'éducation non-formelle une formidable école de la citoyenneté.

L'éducation non-formelle permet donc tout autant la transmission de savoirs que de savoir-faire et de savoirs-être. Fondée sur l'échange et la libre initiative, ayant pour *leitmotiv* l'idée de permettre d'« apprendre en apprenant », l'éducation non-formelle est un apprentissage de soi et des autres, dont les atouts sont multiples. Elle peut être suivie tout au long de sa vie, et valorisée à différents niveaux. Elle permet d'acquérir des compétences, de mener des actions innovantes, et en ce sens, elle est susceptible d'accompagner chaque citoyen, dans son devenir civique et professionnel.

## Crise de l'éducation et développement de l'éducation non-formelle

Dans son rapport sur le développement dans le monde (2016), la Banque mondiale a jeté un véritable pavé dans la mare en mettant en exergue la crise de l'apprentissage qui sévit dans les pays à revenu intermédiaire. Alors que la plupart des Etats se sont lancés dans une stratégie d'éducation massive pour faire face aux défis de développement, « l'école ne forme plus », ce qui hypothèque la chance des élèves de réussir dans la vie professionnelle. La situation est particulièrement accentuée en Afrique où dans de nombreux pays, les élèves ne sont que de futurs chômeurs en dépit des nombreuses années passées sur les bancs.

Selon ce rapport :

« des millions de jeunes élèves courent le risque de rater des opportunités et de percevoir de bas salaires plus tard dans la vie

<sup>50</sup> Eglise catholique du Gabon, l'Alliance chrétienne et missionnaire, le centre DORCAS, les femmes du Parti démocratique gabonais et le complexe de la Joie.

<sup>51</sup> Trois d'entre eux sont ouverts spécialement pour les pygmées, populations minoritaires du pays.

parce que leurs écoles primaires et secondaires ne parviennent pas à leur donner l'éducation dont ils ont besoin pour réussir ».

La Banque mondiale met ainsi en garde contre une » **crise de l'apprentissage** » dans l'éducation mondiale, car sans apprentissage, « la scolarisation n'est pas seulement une occasion manquée, elle est également une grosse injustice pour les enfants et les jeunes du monde entier ». (Aboubacar, 2017).

Cette crise de l'apprentissage est d'ordre moral et économique. Lorsqu'elle est fournie de manière satisfaisante, l'éducation fait entrevoir la perspective d'un emploi, de meilleurs revenus et d'une existence en bonne santé et à l'abri de la pauvreté pour les jeunes. Pour la communauté, elle stimule l'innovation, renforce les institutions et consolide la cohésion sociale. Mais ces bienfaits dépendent des connaissances acquises ; et sans apprentissage, la scolarisation est une occasion manquée. Pire encore, elle est une grosse injustice : les enfants les plus défavorisés de la société sont ceux qui ont le plus besoin d'une bonne éducation pour réussir dans la vie (Banque mondiale, 2017).

En Afrique, les causes sont multiples à cette crise de l'éducation. La première et peut-être la plus fondamentale d'entre elles c'est la question de la langue d'enseignement. Tous les États africains ont été confrontés à ce problème crucial, pour la raison simple que la langue héritée de la colonisation reste le sésame de l'accès à la réussite économique et au pouvoir. La génération qui succéda au régime colonial, le plus souvent en se glissant dans ses habits, était issue soit des écoles, soit de l'armée, les deux voies d'acquisition des *habitus* de la modernité. Aujourd'hui, les blocages de l'ascension sociale *via* l'école, et l'incapacité des pouvoirs militaires à résoudre les problèmes de société ont ouvert une troisième voie, celle de la religion dont les manifestations multiformes concurrencent les trajectoires d'insertion sociale élaborées au temps des indépendances (Pourtier, 2010).

A ce problème de langue s'ajoutent les contraintes financières imposées par les institutions financières internationales et l'introduction de thèmes comme la bonne gouvernance et l'état de droit. La première suppose, notamment, le respect de l'état de droit, des droits de l'homme, de la transparence dans la gestion de la chose publique et l'obligation de rendre compte. Sa pratique impose à tous ceux qui sont investis d'un mandat public l'obligation de rendre compte de l'affectation, de l'utilisation et des ressources publiques qu'ils ont eues à gérer et de l'exercice de leur mandat. La mauvaise gestion, les détournements des ressources publiques à des fins personnelles et la corruption avérée doivent être sanctionnés. Or, les principaux responsables coupables de ces fléaux ne sont jamais inquiétés et les conséquences sont désastreuses pour l'éducation. Les budgets d'investissement sont inexistantes. Quand ils existent, ils sont en diminution continue<sup>52</sup>.

Au regard de tout ce qui précède, la scolarisation, un des symboles de l'épanouissement de l'Homme dans sa globalité, réfléchit, s'interroge sur son devenir étant donnés les disparités et les clivages politiques auxquels elle fait face. Le Pacte pour un enseignement d'excellence essaie d'ailleurs d'embrasser ces questions et a pour objectif de la refonder. Son but est de déployer une culture de la qualité, de la responsabilité et de l'évaluation dans l'ensemble du système éducatif et de renforcer les moyens, le cadre et les pratiques pour y arriver. L'éducation formelle doit pouvoir atteindre ces objectifs pour tous les individus. Elle doit fonctionner, non pas dans un mécanisme de sélection, mais bien dans une valorisation des ressources, des connaissances et des compétences de chacun (J-P Schmidt, 2005).

L'éducation non-formelle, quant à elle, est présente depuis des années avec des objectifs ciblés et louables, mais malheureusement pas assez visibles, reconnus et valorisés. Néanmoins, elle s'est forgée une place à part entière dans le système global d'éducation. Sa tâche n'est pas de combler d'éventuelles lacunes de l'éducation formelle, mais bien

---

52 FRANCOIS, O., « l'éducation dans le monde. Etat des lieux et perspectives », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [www.journals.openedition.org/ries/2979?lang=en](http://www.journals.openedition.org/ries/2979?lang=en)

d'être un complément à celle-ci. C'est l'éducation continue couvrant une multitude de domaines d'apprentissage, tout au long de la vie.

En Afrique ce type d'éducation se développe pour pallier les insuffisances du système éducatif formel, avec des convergences et des particularités propres à chaque pays. Les convergences tiennent compte de l'histoire de cette partie du monde ; une histoire marquée par l'introduction de l'école et de son mode de fonctionnement. Les particularités, quant à elles, résident dans la gestion et la conception de ce mode d'éducation.

Grâce aux concours des institutions des Nations Unies et à l'Organisation Internationale de la Francophonie, les pays africains ont pu développer leurs réseaux d'éducation non formelle en créant des centres d'alphabétisation pour venir justement en soutien et en complément au système d'éducation formelle qui n'arrive pas à remplir ses missions.

Au Gabon, par exemple, plusieurs études ont démontré la faiblesse et les insuffisances du système éducatif de ce pays (D. Mintsa M'obiang, 2014). Contrairement aux autres pays de la sous-région Afrique centrale, le Gabon n'a pas bénéficié très tôt d'infrastructures scolaires (L. Owondo, 1991). Les conséquences immédiates de ces situations sont connues : effectifs pléthoriques, insuffisances de matériels et de documents didactiques. Le constat est général sur tout le continent africain où les systèmes éducatifs connaissent de graves carences infrastructurelles et pédagogiques.

Les pays font appel à la communauté internationale, par le biais d'organismes tels que l'Unicef, l'OIF ou PNUD, pour les aider dans la socialisation de leurs progénitures et conscients des limites du système éducatif formel, les Etats s'orientent dans la mise en place de l'éducation non-formelle qui vient en complément au système existant.

## Références

- Mingat, A., Ndem, F., Seurat, A. (2013). « La mesure de l'analphabétisme en question. Le cas de l'Afrique subsaharienne ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12 | 25-47.
- Lê Thanh Khôi. (1991). *L'éducation, cultures et sociétés*. Paris, *Publications de la Sorbonne*.
- Unesco. (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris, *Unesco*.
- Fall, M. (2005) *Qui et où sont analphabètes ? Afrique sub-saharienne francophone*. Paris, *Unesco*.
- Union francophone des associations de parents d'élèves de l'enseignement catholique, *Education formelle et non formelle complémentaire ?* <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0217-education-formelle-non-formelle.html>.
- Pain, P. (2004). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris, *l'Harmattan*.
- Mintsa M'Obiang, D. (2014). *Evaluation des universités gabonaises depuis leur création : le cas de l'université Omar Bongo à Libreville*. Thèse de doctorat, Université de Limoges.
- Furter, P. (1984). *Culture minoritaire et maldéveloppement*. Paris, *Revue Tiers-Monde*.
- Union Européenne. (2000). *Mémoire sur l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles.
- Evans, D. (1981). *La planification de l'éducation non formelle*. Paris, *Unesco*.
- Association pour le développement de l'éducation en Afrique. (2012). *Promouvoir les connaissances, compétences et qualifications critiques pour le développement durable de l'Afrique. : Comment concevoir et édifier une réponse efficace des systèmes d'éducation et de formation*. Burkina Faso.



Barrère, A., Sembel, N. (1998). *Sociologie de l'éducation. Avant-propos de François Dubet*. Paris, Nathan.

Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris, Unesco.

OECD. (2011). *Examen mutuel de l'efficacité du développement en Afrique*. United Nations Economic.

Gouvernement du Burundi. (2011). *Recensement général de la population et de l'habitat du Burundi, Alphabétisation, Instruction et scolarisation, Bujumbura*. Ministère de l'Intérieur du Burundi.

Yacouba Barma A. (2017). « En Afrique, aller à l'école n'est plus aller en classe »  
<https://afrique.latribune.fr/politique/politique-publique/2017-10-02/en-afrique-aller-a-l-ecole-n-est-plus-aller-en-classe-752517.html>

Pourtier, R. (2010). « L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : bilan en demi-teinte » *Afrique contemporaine. 50 ans d'indépendance*. In [www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2010-3-page-101.html](http://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2010-3-page-101.html)

François, O. « l'éducation dans le monde. Etat des lieux et perspectives ». In *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, [www.journals.openedition.org/ries/2979 ?lang =en](http://www.journals.openedition.org/ries/2979?lang=en)



## Jovens indígenas que cumprem medida socioeducativa de internação em Mato Grosso do Sul – Brasil

**Silvia Mara Pagliuzo Muraki**

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB  
Campo Grande Mato Grosso do Sul, Brasil

silviamuraki@uol.com.br

**Sonia Grubits**

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB  
Campo Grande Mato Grosso do Sul, Brasil

sgrubits@uol.com.br

Este estudo tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre as percepções dos educadores a respeito do processo de ensino aprendizagem dos adolescentes indígenas Guarani Kaiowá, que cumprem medida socioeducativa de internação no interior de Mato Grosso do Sul – Brasil. Esses adolescentes, por cometerem atos infracionais, ficam internados na instituição por tempo indeterminado. Em muitos casos até 3 anos, que é o máximo permitido. Eles participam de aulas na instituição. Este estudo é parte de um projeto de doutorado<sup>53</sup> em Psicologia da Saúde<sup>2</sup>. Partimos do pressuposto de que os adolescentes indígenas internados na Unidade Educacional de Internação (UNEI) passam despercebidos por muitos operadores do sistema, que desconhecem ou negligenciam sua cultura, seus costumes e seus direitos. Se constatou que um dos principais dificultador da aprendizagem está relacionado com o uso do dialeto indígena guarani. Busca-se com esse estudo respostas que possam contribuir para a não violação de direitos desses adolescentes, bem como, posteriormente, subsidiar a criação de políticas públicas educacionais que atendam, de modo mais específico, os adolescentes indígenas autores de atos infracionais que cumprem medida socioeducativa de internação e se encontram invisíveis nas estatísticas digitais e à margem das políticas públicas.

Palavras chaves: adolescente indígena, atos infracionais, medida socioeducativa

This survey seeks to propose a reflection on the perception of educators regarding the teaching learning process of Guarani Kaiowá indigenous adolescents under socio-educational committal measure in inner Mato Grosso do Sul – Brazil. These adolescents stay in custody indefinitely for committing infractions. Many of these people stay for 3 years, which is the longest they can do. They take classes in the institution. This survey is part of a Health Psychology doctoral program. We assume the indigenous adolescents doing time at Unidade Educacional de Internação (UNEI) go unnoticed by a number of system operators, who are not aware or neglect their culture, customs and rights. We see one of the main obstacles regarding learning is connected to the use of the indigenous dialect guarani. This survey is a tool to find answers that may contribute to the non-violation of the rights of these adolescent interns under socio-educational measure, as well as ultimately subsidize the creation of educational public policies that specifically meet their needs, since they are invisible to digital statistics and on the fringe of public policies.

Keywords: indigenous adolescent, infractions, socio-educational-measure

El objetivo de este estudio es proporcionar una reflexión sobre las percepciones de los educadores acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de los adolescentes indígenas guaraní kaiowá, los cuales cumplen una medida socioeducativa en los centros de internación en el interior del Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Estos adolescentes, por haber cometido actos infraccionales, se quedan internados en la misma institución, por

<sup>53</sup> O tema do projeto de doutorado é. “A situação dos jovens indígenas em conflito com a lei em MS”.

un tiempo indefinido y, muchas veces, llegan a permanecer hasta 3 años, que es lo máximo permitido. Y ahí, en el centro de internación participan de las clases. Este estudio es parte de un proyecto de doctorado en Psicología de la Salud, del cual partimos de la suposición que los adolescentes indígenas internados en la Unidad Educativa de Internación (UNEI), pasan desapercibidos por muchos operadores del sistema, siendo desconocidos o no se interesan por sus costumbres culturales y sus derechos. Se constató que uno de los principales dificultadores del aprendizaje está relacionado con el uso de su lengua indígena guaraní. Así, con este estudio, se buscan las respuestas que puedan contribuir a la no violación de los derechos de estos adolescentes, así como, posteriormente, subsidiar a la creación de políticas públicas educativas que atiendan, de manera más específica, a los adolescentes indígenas que son autores de actos infraccionales y que cumplen con una medida socioeducativa en los centros de internación, siendo invisibles a las estadísticas digitales y quedando al margen de las políticas públicas.

Palabras claves: adolescente indígena, actos infraccionales, medida socioeducativa

## Introdução

Este estudo tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre as percepções dos educadores, no processo de ensino aprendizagem dos adolescentes indígenas Guarani – Kaiowá que cumprem medida socioeducativa de internação numa UNEI no interior de MS. Desta forma, busca-se, com esse estudo, respostas que possam contribuir para a não violação de direitos desses adolescentes, bem como, posteriormente, subsidiar a criação de políticas públicas educacionais que atendam, de modo mais específico, os adolescentes indígenas autores de atos infracionais que cumprem medida socioeducativa de internação.

Os adolescentes indígenas, autores de atos infracionais, passam despercebidos perante o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA. Eles têm estado quase sempre à margem das políticas públicas e invisíveis nas estatísticas digitais. Essa lei não prevê, até a data de hoje, nenhuma orientação sobre os adolescentes indígenas que estão em conflito com a lei, bem como nenhuma normativa de que os adolescentes indígenas devam ser encaminhados às Unidades Educacionais de Internação (UNEIs), nomenclatura institucional recebida no Estado de Mato Grosso do Sul (MS) - Brasil. Embora o ECA contemple o princípio de respeito à diversidade cultural das crianças e adolescentes brasileiros, tem gerado muitas vezes conflitos e preconceitos na sua aplicação junto aos povos indígenas, em lugar de garantir a sua proteção e o respeito a sua diversidade.

Ao longo da história da sociedade, as crianças e adolescentes muitas vezes tiveram seus direitos violados. Na década de 1980, por influência de âmbito internacional, surgiram vários movimentos que lutaram pela garantia de seus direitos no Brasil. E entre esses, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), formados por juristas e sociedade civil, efetivaram a proposta da primeira lei que garantisse, de fato, esses direitos.

O resultado de todo esse movimento incorreu na criação da Lei Federal n.8.069, em 13 de julho de 1990, que originou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual elevou o Brasil, em termos legislativos, a um patamar de país mais desenvolvido no que se refere aos direitos da criança e do adolescente (Souza, 2013b). É considerado uma das principais conquistas do direito infanto-juvenil no Brasil; incorpora os postulados constitucionais de absoluta prioridade na garantia dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Trouxe a proposta de promover um olhar à subjetividade do adolescente, autor de atos infracionais, de forma a transformar o encontro do adolescente com a lei (Heleno e Ribeiro, 2010).

O ECA, visa garantir a proteção integral dos direitos da população infanto-juvenil e, em seu art. 2º passa a considerar adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos incompletos e no art. 103, considera ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal. Apresenta uma compreensão de adolescente infrator: aquele que comete uma conduta tipificada no Código Penal Brasileiro, estando sujeito à imposição de penas-sanções regidas pelo ECA, adequadas à condição de cada adolescente infrator e que visem a sua reinserção no convívio em sociedade. (Miranda, 2013).

O ato infracional, quando cometido, deve ser apurado pela Delegacia da Criança e do Adolescente, a qual compete encaminhar o caso para o Promotor de Justiça e, posteriormente, ao Juiz, autoridade competente que poderá aplicar uma das seis medidas socioeducativas. No meio aberto podem ser aplicadas: a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida. No meio fechado aplicam-se: a) inserção em regime de semiliberdade; b) internação.

A medida socioeducativa de internação é a medida mais grave; é aplicada quando não houver nenhuma outra medida mais adequada. O período de internação é considerado indeterminado e pode ocorrer entre um dia até no máximo três anos. Nunca deve exceder a três anos e deve ser cumprida em entidade exclusiva para adolescente. A liberação será compulsória quando o jovem completar vinte e um anos. O Estado, por meio

da aplicação das medidas socioeducativas, tem a função de proporcionar acompanhamento psicológico eficiente e capaz de desenvolver uma perspectiva de futuro melhor.

Ainda que o ECA utilize a nomenclatura adolescente, existem controvérsias sobre o uso desse termo, especialmente quando se refere às culturas indígenas. Segundo a UNICEF (2014), alguns povos indígenas não usam o termo adolescente por não identificarem essa fase, utilizam o termo “jovem”. Entretanto, no contexto judicial, esses adolescentes indígenas são tomados, na escrita e na fala, como sujeitos jurídicos e, por isso, assumiremos essa nomenclatura adolescente de forma técnica e não pela conotação cultural do termo.

## I. Populações Indígenas Guarani- Kaiowá: aspectos históricos e perspectivas atuais.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em julho de 2017, estimou que o Brasil tem 207,7 milhões de habitantes e uma taxa de crescimento populacional de 0,77%. As capitais mais populosas são: São Paulo com 12,1 milhões de habitantes seguida pelo Rio de Janeiro com 6,5 milhões e, em terceiro lugar, Brasília com cerca de 3 milhões. A capital de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, está em décimo sexto lugar, com 874.210 habitantes. Dourados é a segunda maior cidade desse Estado com 218.069 e concentra a segunda maior população indígena do Brasil. (Brasil, 2017).

O Censo brasileiro, em 2010, revelou que 896.917 pessoas se declaravam ou se consideravam indígenas<sup>54</sup> e destacou um grande percentual de indígenas vivendo nas áreas rurais. O Brasil é visto, por esses dados, como um país com expressiva diversidade indígena, embora corresponda a somente 0,4% da população total. Na análise da distribuição espacial dos autodeclarados indígenas revelada pelo Censo, verificou-se que a Região Norte e a Amazônia mantêm historicamente a prevalência de indígenas, com 37,4% dos autodeclarados. O Estado do Amazonas possui 168 680 indígenas e ficou em primeiro lugar, considerando-se a população indígena autodeclarada.

Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do país; atualmente se estima uma população de 73 295. Destes, 72,5%, vivem em terras indígenas, enquanto 24,5% vivem fora dessas terras. (Brasil, 2012). Foi observado equilíbrio entre os sexos para o total de indígenas, para cada 100,5 homens, há 100 mulheres. Dentro das terras indígenas é predominante a presença masculina com 51,6%, enquanto a feminina predomina fora. Quanto à taxa de alfabetização dos indígenas de 15 anos ou mais de idade, revelou-se abaixo da média nacional, pois nas terras indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Quanto ao índice de natalidade registrou-se um aumento, de modo geral, com mais indivíduos de até 10 anos. Segundo o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena - RANI<sup>55</sup>, fornecido pela Fundação Nacional do Índio, a Região Centro-Oeste do país contribuiu de forma significativa para o crescimento da população indígena.

Das três etnias mais populosas do país destacam-se: a Tikúna com 46.045 indivíduos; os Guarani Kaiowá com 43 401 e os Kaingang com 37.470. Em Mato Grosso do Sul existem sete etnias: Terena, Kadiwéu, Guató, Ofayé-Xavante, kinikinawa, Atikum e Guarani (Kaiowá e Nhandeva). A maior parte dos indígenas das etnias vive em condição de Reserva (IBGE, 2010).

Com relação à língua, os resultados do Censo (2010) demonstram haver um total de 305 etnias falantes de 274<sup>56</sup> línguas e dialetos distintos, distribuídos em 80% dos municípios

---

54 Observa-se que os dados quantitativos referentes a população indígenas podem sofrer pequenas variações, entre os órgãos responsáveis por apresentarem diferenças com relação às variáveis analisadas.

55 É um documento administrativo, e não substitui a certidão de nascimento civil e os demais documentos básicos.

56 Entretanto, no que diz respeito aos números totais de língua e etnia, há a necessidade de estudos linguísticos e antropológicos mais aprofundados, pois algumas línguas declaradas podem ser

brasileiros. Também revelou que um total de 37,4% dos indígenas de 5 anos ou mais falam uma língua indígena. O percentual de indígenas falantes da língua indígena no domicílio aumentou para 57,3% quando consideramos somente aqueles que vivem dentro das terras indígenas; da mesma forma aumentou para 28,8% o percentual daqueles que não falam o português. Essa característica confirma o importante papel desempenhado pelas populações indígenas no tocante às possibilidades de permanência de suas características socioculturais e estilos de vida quando permanecem juntos.

De acordo com a Cartilha Povo Guarani Grande Povo<sup>57</sup>(s.d) “O primeiro dicionário da língua Guarani foi escrito no ano de 1639 pelo padre Antonio Ruiz Montoya, publicado em Madrid, com 814 páginas e traz cerca de 8100 palavras”. A publicação que traduz para o castelhano recebeu o nome *Tesouro da Língua Guarani* por ser uma das línguas indígenas mais faladas em todo continente. Segundo IBGE – Censo de 2002, 60% da população, cerca de 3 milhões de pessoas, têm o Guarani como sua língua principal.

Segundo a UNICEF (2014:106) “Os Kaiowá-Guarani formam parte do tronco linguístico tupi guarani que compreende três subgrupos: Kaiowá, Nhandeva e M’ Byá. Estão localizados no Sul de Mato Grosso do Sul e no Paraguai”. Os territórios tradicionais Kaiowá passaram por desestruturações entre os anos de 1915 e 1925 quando o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) sugeriu a criação das reservas indígenas. Nesse momento desconsideraram os fatores sociais, cosmológicos, territoriais e ambientais que direcionam a forma de vida dessa etnia (Corrado e Crespe, 2013).

Aproximadamente 44 mil indígenas pertencem às etnias Guarani-Kaiowá e Nhandeva. Grande parte desta população está distribuída em oito reservas/postos indígenas. Uma parcela menor está assentada em parte dos territórios reocupados que se encontra em processo de identificação, demarcação e regularização fundiária desde as décadas de 1980, 1990 e 2000. Segundo o mesmo autor, oito grupos de Guarani e Kaiowá expulsos de sua terra tradicional encontram-se acampados à margem de rodovia federal (BR) e seis grupos em territórios antigos, aguardando identificação e reconhecimento oficial.

Pesquisadores da situação indígena no Brasil salientam a complexidade do tema quando se trata de delimitar a existência de acampamentos. Segundo Mota (2015), podemos encontrar acampamentos em Reservas Indígenas e nas periferias de cidades como Dourados. Também marcam presença nas rodovias, nas estradas vicinais e nas fazendas, entre outros espaços. A autora salienta que:

“[...] a condição de reserva ou acampamentos-tekoha são produtos do colonialismo, do processo de desterritorialização Guarani e Kaiowá de seus territórios étnicos ancestrais e a reterritorialização precária nas reservas. Resistir à condição de Reserva é rebelar-se com o histórico colonialista das políticas indigenistas do Estado brasileiro, que desde o início do século XX, através de órgãos governamentais, tentaram realizar a integração e assimilação do indígena à sociedade nacional. O objetivo era aculturar os indígenas, transformá-los progressivamente em “brancos”, trabalhadores e úteis à nação”. (Mota, 2015: 7).

Segundo a mesma autora, a ênfase se dá aos assentamentos situados na região de Dourados, onde são encontrados 10 acampamentos indígenas, constituindo a região com maior número de acampamentos do Estado. Nesses acampamentos há um caráter reivindicatório de *tekoha*. Um *tekoha* é um espaço físico onde os Kaiowá se organizam e reproduzem relações sociais com sua parentela próxima, buscando atingir o “teko porã”, que significa “modo justo, correto e belo de viver” (Pereira, 2004:129).

---

variações de uma mesma língua, assim como algumas etnias também podem ser subgrupos ou segmentos de uma mesma etnia. (IBGE-indígena-2010).

57 Cartilha: Povo Guarani grande povo (s.d)  
:http://www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf

As terras indígenas de Dourados são compostas pelas aldeias Jaguapiru, Bororó Panambizinho e Passo Piraju. As aldeias Jaguapiru e Bororó estão situadas na reserva indígena Francisco Horta Barbosa e possuem uma expressiva concentração demográfica. Essa situação de confinamento propiciou o surgimento de acampamentos indígena nas periferias da cidade e reivindicações de ampliação e demarcação de novas áreas. (Souza, 2011).

As Reservas Indígenas de Dourados, Caarapó, Aldeia Limão Verde, Taquapery, Aldeia Porto Lindo, Sassoró, Pirajuí e Amambaí foram criadas no início do século XX pelo SPI<sup>58</sup> entre os anos de 1915 a 1928. “Estas tinham como objetivo abrigar os indígenas que estavam sendo expulsos de seus territórios étnicos ancestrais por projetos de colonização, elas fizeram parte de um ideário civilizatório de ocupação dos espaços vazios do interior brasileiro” (Mota, 2015: 418).

Segundo Pereira<sup>59</sup> (2014) a superpopulação na RID, se configura dentro de um processo histórico que somado a perda de territórios de muitas comunidades, acolhimento na área da RID e centralização de serviços indigenistas são fatores que contribuíram para sua atual configuração demográfica, política e sociocultural. A redução do espaço produtivo e profundas transformações na relação com o território, interferindo na economia tradicional. Neste sentido, o impacto do confinamento sobre os Guarani e Kaiowá tende a inviabilizar o modo de vida tradicional.

“Esses critérios que orientaram, efetivamente, as demarcações das reservas indígenas destinadas aos Kaiowá e Guarani no atual Mato grosso do Sul deram margem a vários equívocos, sendo o principal deles, e que persiste até hoje, perpassando as polêmicas em torno das atuais disputas pela retomada de terras por parte dos índios, o de caracterizar como terras indígenas apenas aquelas demarcadas como reservas e não as de ocupação tradicional, tal como são definidos nos textos constitucionais, especialmente os de 1988”. (Siqueira e Brand, 2004:2).

As reservas foram conceituadas por Antônio Brand (1993) como área de confinamento, uma vez que essa população toda foi retirada de seus territórios e transferida para pequenos espaços que não levaram em consideração a cultura, os costumes e as tradições do povo Kaiowá. Segundo esses autores, a reserva foi criada para liberar as terras indígenas ao mercado agropastoril.

## II. Reserva Indígena de Dourados RIDE as condições de vida dos Guarani-Kaiowá.

A RID foi criada pelo SPI, com o Decreto Estadual 401 de 1917. A área foi legalizada como patrimônio da União em 1965. Essa área foi, inicialmente, reservada aos índios da etnia Kaiowá e está situada nas cabeceiras das bacias dos córregos Laranja Doce e São Domingos, hoje compreendida pelos atuais municípios de Dourados e Itaporã.

Para Brand (1993) apud Corrado (2013:132), as atuais condições de vida dos Kaiowá:

“[...]são caracterizadas pela vida em reservas superpovoadas, longe das matas e dos rios e próximas à cidade, diminuindo o espaço para as famílias plantarem suas roças, fazendo com que sua forma de subsistência quase desapareça. Tendo esse cenário como pano de fundo, não se pode descartar que a difícil situação vivenciada pelos Kaiowá tenha sido um dos motivos que levaram os grupos a acamparem, visando à recuperação do que eles

58 Serviço de Proteção ao Índio

59 No 38º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS.

consideram como seus territórios tradicionais ou tendo como objetivo “levantar seu tekoha”.

De acordo com a Cartilha Povo Guarani, Grande Povo, o conceito de propriedade para os Guarani é muito diferente do que se entende na sociedade envolvente. O povo Guarani não se considera dono da terra, nem daquilo que vive nela. Entendem ter recebido de Deus o direito ao usufruto da terra, que deve ser feito de forma respeitosa, equilibrada e limitada, vigiado pelos Deuses e por outros Guarani. Sem se considerar donos das terras, os Guarani respeitam entre si o domínio territorial familiar em cada *Tekoha*, por isso não invadem ou aproveitam de seus recursos sem a devida permissão.

Para o doutor e índio Kaiowá Benites (2012), uma das grandes dificuldades é explicar o que significa território segundo as tradições de seu povo. “A terra é nosso parente. E a terra fornece determinado tipo de alimento e a gente tem que cuidar dela. É um retorno que ela nos dá”, explica Benites (2012), que estuda o movimento político-religioso contemporâneo dos Guarani Kaiowá. Relata que na lenda do seu povo, Tupã precisou enfrentar os espíritos maléficos e, para isso, foi conversar com eles. Alguns ele conseguiu convencer com a palavra, com outros, ele precisou guerrear. Por isso, criou a flecha para se defender e proteger a família, e o fogo para afastar esses mesmos espíritos maus. Segundo ele, isso mostra como o povo guarani é bom de lábia, mas quando necessário, pode ser violento.

O povo Guarani é muito religioso e admite muitas atividades religiosas. Dependendo das circunstâncias (falta ou excesso de chuva durante a coleta, dentre outros), os rituais são realizados cotidianamente, na maioria das vezes ao início da noite. Os Ñanderu, lideranças religiosas, conduzem esses rituais. Começam a cantar o canto grande, um texto que ninguém pode interromper, a comunidade repete cada frase, acompanhada pelo Takuapu e Mbaraka.

Por serem povos significativamente espiritual, a maioria das comunidades possui um espaço para oração, e um líder religioso cuja autoridade é baseada em prestígio, em vez de poder formal. A base da religião dos guarani-kaiowá é a natureza, o nome de seu Deus é Ñane Ramõi que significa “Nosso grande avô eterno”. Nos rituais, o espírito de Deus age por meio dos rezadores para fazer o bem e realizar a cura do povo da tribo. Nos rituais, eles usam uma espécie de chacoalho chamado Mbaraká que é usado para tirar energias ruins e espantar espíritos maus<sup>60</sup>. Cantar na própria língua dá força espiritual e corporal que ajuda na manutenção da comunicação com as divindades. Sem dançar e cantar a vida neste mundo estaria em risco. Como os deuses tocam seus instrumentos para fazer existir a Terra, os seres humanos também devem acompanhar. Todos fazem parte da mesma orquestra.

Os povos Guarani são agricultores. “No mito de criação, Tupã fez o milho e a mandioca e, desde então, onde tem Guarani, tem plantação de batata, milho, mandioca. Até hoje. Isso está na memória” (Benites, 2012:7). E, segundo suas tradições, não é possível viver distante de um parente. “Você não pode ser índio fora da sua terra”, explica ele. Suas casas ficam dispersas, de forma espalhadas e distantes umas das outras.

Dentre as várias condições sentidas pelo povo e a riqueza de suas culturas são pontuadas as falas que “esses povos são portadores de uma cultura florestal e lidam tradicionalmente com atividades de subsistência por meio da caça, da coleta, da agricultura e em menor quantidade, da pesca” (Schaden, 1964, *apud* Santos e Maas, 2014:2).

Na economia Guarani, o princípio da solidariedade com o próximo se manifesta de forma coletiva, todos trabalham juntos e todos são donos de tudo. O que existe é uma obrigação moral de ajudar sempre que o outro necessitar, de receber ajuda quando precisar e participar com alegria do trabalho do outro sempre que o outro necessite. Esta ajuda recíproca é chamada de Jopói. A generosidade é uma das virtudes mais importantes na

---

60 Wikinativa/Kaiowá. <https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikinativa/Kaiow%C3%A1>



sociedade Guarani e uma pessoa egoísta, que acumule bens, não compartilhando aquilo que produz com as demais, é criticada e marginalizada

Segundo Santos e Maas (2014:4) ao que se refere à terra:

“Os Kaiowa têm um contato cosmológico com ela, de tal maneira que a busca pela Terra Sem Males, presente em sua religião, aproximou-se da luta política de reivindicação de suas próprias terras, onde possam exercer, como em seu “paraíso”, em uma vida sem males e sem pobreza,

Dentre essas, cantar na própria língua dá força espiritual e corporal que ajuda na manutenção da comunicação com as divindades. Sem dançar e cantar a vida neste mundo estaria em risco. Como os Deuses tocam seus instrumentos para fazer existir a Terra, os seres humanos também devem acompanhar. Todos fazem parte da mesma orquestra.

Segundo Pereira (2011:11), “A despeito da complexidade da população recolhida nessa área de acomodação, é possível dizer que a população da Terra indígena de Dourados compõe um sistema de interação permanente, marcado por relações mais ou menos frequentes entre seus moradores”. A ausência de segurança pública pode ser considerada como um grande fator de risco para a vida na reserva, já que o índice de violência é considerado alto.

No que se refere à agressão, o diagnóstico municipal de 2011 mostra que 97% das vítimas de todas as formas de violência e de suicídios nas aldeias de Dourados são menores de 21 anos. Dentre os tipos de violência destacam-se: atropelamentos, espancamentos, estupros, ferimento por armas de fogo e ingestão de veneno, dentre outros.

E, segundo dados da UNICEF (2014), dos assassinatos ocorridos em Mato Grosso do Sul em 2009, 18% ocorreram na RID. Por estar localizada a 100 km da fronteira com o Paraguai, está imersa em processo de tráfico de drogas e armas e apresenta alto índice de migração de outras aldeias do Estado por ser ponto de referência e contar com escolas, hospitais e determinados benefícios sociais. É considerada a mais pobre, pois possui infraestrutura mínima, sem saneamento básico e com insuficiente instalação de água e eletricidade.

Observa-se que há um descaso com a população indígena de MS, especialmente com a RID. O processo histórico de redução territorial, a superpopulação nestas aldeias tidas como confinamentos, tem contribuído para inúmeras mudanças no modo de vida desse povo. Estas mudanças desencadearam inúmeros problemas. Para a UNICEF (2014:126), “a Reserva Indígena de Dourados se encontra extremamente fragmentada do ponto de vista político, como resultado da histórica divisão interna entre as etnias, ao que se soma a forte influência das organizações governamentais e não governamentais na gestão da vida desta comunidade”.

Acrescente-se aos problemas sociais que assolam a RID, os altos níveis de suicídios entre jovens. Segundo estudo da Organização das Nações Unidas (ONU, 2009), os suicídios dos jovens indígenas retratam um contexto de discriminação, marginalização, colonização traumática e perda das tradicionais formas de vida. O número de suicídios de 2000 a 2009, foi de 87 pessoas (Souza, 2011). Outro índice alarmante segundo Heck e Machado (2011), o índice de homicídios nas aldeias de Dourados é de 145 assassinatos para cada cem mil habitantes, enquanto que no Iraque o número é de 93 para cada 100 mil habitantes.

Representantes da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos deputados estaduais e federais, ao visitarem em 2015 duas reservas indígenas Guarani-Kaiowá, relataram encontrar muita pobreza, miséria e tristeza, mas um povo valente e carinhoso. Para os consultores da ONU, presentes em MS também em 2015, a questão Indígena no Brasil é um problema internacional.

Uma análise dos jovens indígenas que vivem na RID mostra que os adolescentes indígenas Guarani Kaiowá têm uma aberta circulação entre a reserva e a cidade e são, “marcados, por um lado, pela discriminação dos não índios, por outro, por uma convivência intensa

com a cidade, esses jovens negociam, o tempo todo, suas identidades. [...] constroem e reconstróem com vistas à sobrevivência cultural”(Alcântara, 2007:73).

### III. UNEIS: Aspectos históricos e atendimento ao adolescente indígena e não indígenas em conflito com a lei em Mato Grosso do Sul.

A história do atendimento ao adolescente em conflito com a lei em Mato Grosso do sul nos remete a lei nº 6697 de 10.10.1979, o “Código de Menores”, que dispunha sobre a assistência, proteção e vigilância de menores até 18 anos de idade que se encontravam em situação irregular, e entre 18 e 21 anos, nos casos expressos na lei. Estabelece, em seu artigo 41, na falta de estabelecimento adequado que os adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação deveriam ser atendidos no Departamento do Sistema Penitenciário.

Em 04 de março de 1.988, por meio da Portaria DSP/001/88, foi criado o Estabelecimento de Guarda e Assistência para Menores Infratores (EGAMI), destinado à custódia de menores do sexo masculino sob a égide do Departamento do Sistema Penitenciário (DSP), ligado à Secretaria de Justiça do Estado. Entre 1.988 e 1.989 foram implantados EGAMI nos municípios de Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Ponta Porã.

Inicialmente, foi criada a Casa de Guarda e Assistência ao Adolescente (CGAA), referência utilizada no Decreto nº 5.921, de 03 de junho de 1.991 – publicado no D.O 3.064 de 04/06/1991. Em 1992, foi criado o Centro de Triagem do Menor Infrator (CETREMI) com o objetivo de executar triagem e diagnóstico para o atendimento aos adolescentes infratores, que posteriormente eram encaminhados à “Casa de Guarda”.

Em decorrência do colapso do sistema de execução das internações, uma nova equipe é contratada com o desafio de estabelecer as condições básicas para o desenvolvimento da aplicação das Medidas Socioeducativas<sup>61</sup>. Em 2.001 é criado um Fórum com objetivo de estudar e reordenar as Medidas socioeducativas. Uma das deliberações foi a mudança da designação de CGAA para Unidade Educacional de Internação (UNEI) decreto nº 10.218 de 24/01/2001- art.5º) com capacidade de atender 24 internos, porém, foi inaugurada com 35 adolescentes. Nesta data, 11 adolescentes que estavam incorretamente internados no Presídio local foram transferidos para a UNEI.

Com nova reforma administrativa, em 2003, a SASCT passa a se chamar Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária (SETASS). Nesse período, a execução das “Medidas” atinge seu ápice no sentido organizacional e o MS passa a ser o primeiro Estado da Federação a elaborar um “Programa Estadual de Atendimento Socioeducativo”, elaborado por uma rede composta pelo Ministério Público, Poder Judiciário, Defensoria Pública e Ongs.

Em breve levantamento realizado em 2017, no Fórum, na Promotoria da Infância e Juventude e na Defensoria Pública de Dourados constatou-se que não há registro oficial da presença de adolescentes indígenas que cumpriram - MSI em Dourados MS, bem como a inexistência da sistematização de dados que pudessem identificar esses adolescentes. A invisibilidade dos registros de adolescentes indígenas, constatada pela inexistência desta identificação, nos órgãos que operam os direitos, nos levou a buscar dados na UNEI de Dourados.

Os primeiros registros de internações de adolescentes indígenas do gênero masculino em Dourados e região datam de 1990 e daí adiante. Porém, as identificações dos adolescentes indígenas não constavam no livro de registro; então, fez-se necessária à consulta de todas as pastas. Verificou-se que haviam sido incineradas as pastas de documentos dos internos entre julho de 1990 e outubro de 2004. Desta forma, só foi possível identificar os registros de internações de adolescentes indígenas a partir de outubro de 2004.

---

61 Palestra de Ex –Coordenador de Medidas Socioeducativas de Mato Grosso do Sul, neste período.

A Lei 3.581, de 21 de novembro de 2008, transferiu a responsabilidade da Gestão de Medidas Socioeducativas à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública. Em 2009, por meio do Decreto 12.710, foi criada a Superintendência de Assistência Socioeducativa que tem como missão institucional coordenar, administrar e supervisionar o atendimento das medidas socioeducativas de semiliberdade, internação provisória e de internação.

A implantação da política socioeducativa foi sendo repensada visando o cumprimento do ECA tendo, na publicação do documento político e técnico (Lei n. 12.594), de 18 de janeiro de 2012 denominado Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a indicação dos parâmetros pedagógicos e arquitetônicos, além do desenho de um sistema de atendimento ao adolescente em medida socioeducativa, enquanto “um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução de medida socioeducativa” (BRASIL, 2006:22), e inclui os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento ao adolescente em conflito com a lei.

O governo federal instituiu em 12 de janeiro de 2015 a Escola Nacional de Socioeducação (ENS) e criou uma política de formação continuada aos profissionais que atuam direta ou indiretamente no SINASE (Resolução do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) nº 119/2006 e Lei Federal nº 12.594/2012). A ENS é vinculada à Coordenação Geral do SINASE da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

### **Processo Educacional do adolescente indígena em Privação de Liberdade em MS.**

Neste estudo o nosso olhar é para os adolescentes indígenas das populações Guarani-Kaiowá que estão participando do processo ensino aprendizagem em uma escola, que funciona dentro de uma UNEI, no interior do MS. O cenário pesquisado diz respeito a percepção que tem os professores e coordenadores sobre os adolescentes indígenas matriculados em escolas que funcionam dentro da UNEI, onde são aplicadas as medidas socioeducativas de internação aos adolescentes indígenas e não indígenas, autores de atos infracionais. Neste período de cumprimento da medida ficam “internados” para que possam passar por um processo de re (socialização), com base no (ECA, 1990) e SINASE (BRASIL, 2006)

Desde 2001 as Uneis contam com Diretor, psicólogos, odontólogos, assistentes sociais, agentessocioeducadores, técnicos em enfermagem, professores, dentre outros. Segundo Levantamento Anual SINASE (2014), no Brasil, existem 448 unidades socioeducativas para os casos de privação de liberdade; apresenta 25.428 adolescentes em restrição e privação de liberdade para 26.913 atos infracionais em todo o país. Cabe destacar que o número de atos infracionais superior ao número de adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade se dá pela atribuição de mais de um ato infracional por adolescente. Em números absolutos, 19.595 de adolescentes estavam em privação de liberdade. (Brasil, 2017). Cabe ressaltar a não visibilização dos adolescentes indígenas que cumprem medida socioeducativa em todo Brasil não aparecem em nenhuma estatística digital.

Em MS, contamos com quatro UNEIS<sup>62</sup> na Capital, Campo Grande, duas em Dourados e Corumbá, uma em Ponta Porã e outra em Três Lagoas. Pelo decreto, as Uneis são classificadas por categoria, considerando a sua estrutura administrativa e operacional, e o quantitativo de adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de internação, e internação provisória e a semiliberdade.

Considerando a execução das medidas socioeducativas, o programa socioeducativo se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes, seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes, cultura dentre outros. Em relação às práticas socioeducativas, o referido documento apontou para a necessidade de busca da

---

62 De acordo com a Secretaria de Estado Justiça e Segurança Pública -2017

“superação da situação de exclusão vivida pelos adolescentes, de ressignificação de valores, [...] uma vez que as medidas socioeducativas possuem uma dimensão jurídico-sançãoatória e uma dimensão substancialmente ético-pedagógica” (Brasil, 2006: 46)

#### IV. Metodologia

Este estudo<sup>63</sup> foi aprovado pelo Comitê de ética CEP/CONEP sob. Número do parecer:2.318.813. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo. Inicialmente, foi realizada uma consulta aos registros e documentos da instituição sobre os adolescentes indígenas. Posteriormente para a coleta de dados utilizou-se a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas. A escolha dos informantes da pesquisa recaiu sobre os professores que trabalham na UNEI do interior de MS. Num total de 10 professores que trabalham na UNEI, 8 participaram da amostra pesquisada e dois deles já exerceram o cargo de coordenadores pedagógicos. Constatou-se 7(sete) 87.5% do gênero feminino, e 1(um) do gênero masculino, totalizando 12.5%.

No período da pesquisa, a UNEI contava com 54 (cinquenta e quatro) adolescentes, 41 (quarenta e um) ou 76% não indígenas, 13 (treze) 24% adolescentes indígenas. Destes adolescentes indígenas, 6 (seis) ou 46% estavam na faixa etária de 16 e 17 anos; 3 (três) 23% entre 14 e 15 anos, 3 (três) 23% acima de 18 anos e 1 (um) 12.5% com 13 anos. Tipo de atos infracionais: 5 (cinco) 38.5% latrocínio 5 (cinco); 38.5% homicídio/tentativa e 3 (três) 23% roubo. Após análise dos processos constatou-se que os atos infracionais foram cometidos dentro da RID, cujas vítimas eram indígenas. Quanto ao tempo de internação 7 (sete) 54% tinham internação entre 1 a 2 anos; 6 (seis) 46 % entre 4 e 11 meses. Quanto a escolaridade: todos estão no ensino fundamental 5(cinco) 38%, estavam entre 1º e 5º ano (séries iniciais); 6 (seis) 46%, entre 6º e 7º ano (intermediário) e 2 (dois) entre 8º e 9º ano (Final).

O questionário foi composto por questões abertas e de múltiplas escolhas para obtenção do perfil dos professores. Foram cinco questões abertas: 1) Em sua opinião quais são as principais dificuldades apresentadas pelos alunos indígenas no processo ensino aprendizagem na UNEI? 2) Como você analisa a participação da família na formação escolar dos alunos indígenas? 3) Como você avalia o processo de ensino aprendizagem dos alunos indígenas? 4) Em sua opinião, quais são os maiores desafios ao trabalhar com alunos indígenas da UNEI? 5) Em sua opinião, a UNEI contribui para a ressocialização dos alunos indígenas?

#### V. Resultados e Discussão

Em relação ao perfil dos professores da UNEI, os dados coletados demonstram que: 5 (cinco) 62.5 % estão acima de 51 anos; 3 (três) 37.5% estão na faixa etária de 36 e 50 anos. Considerando o tempo de magistério 3 (três) 37.5% dos professores responderam que possuem entre 11 e 15 anos, 3 (três) 37.5% entre 16 e 20 anos e 2 (dois) 25% responderam possuir mais de 20 anos de magistério. Considerando o item ministrar aulas para alunos indígenas da UNEI: 7 (sete) 87.5% responderam ministrar aulas entre 6 e 10 anos e apenas 1 (um) 12.5 % respondeu entre 1 e 5 anos.

##### **Facilitadores e Dificultadores do processo ensino-aprendizagem do aluno indígena privado de liberdade.**

Considerando as percepções dos professores pesquisados sobre o processo ensino e aprendizagem dos alunos indígenas da UNEI, foi constatado que são caprichosos, assíduos e, são muito bons em arte de modo geral. São alunos muito dedicados, reconhecem e valorizam o educador, são muito colaboradores, aceitam todas as regras disciplinares educacionais e, mesmo com dificuldades, tentam acompanhar as atividades pedagógicas propostas pelo currículo referencial escolar. “Nas salas de aula os alunos indígenas apresentam boa disciplina”.

---

63 Este estudo pesquisa (versão preliminar) apresenta uma parte do Projeto de Pesquisa: “A situação dos jovens indígenas em conflito com a lei em MS”.

Segundo Nascimento (2014: 24):

“Notamos que já se constitui uma regularidade o fato de os alunos verem a escola como um espaço em que poderão garantir um relatório positivo para conquistar a liberdade. Eles não parecem preocupados com o conteúdo que é dado, com o aprendizado para o mercado de trabalho; sua expectativa recai sempre na escola como um espaço físico mediador que se frequenta para demonstrar bom comportamento, disciplina e conquistar a liberdade. Agradam para transparecer submissão ao professor e ao regulamento da Unidade Educacional de Internação”. (UNEI).

Constatamos que um dos grandes desafios desses educadores está em tentar fazer com que os alunos indígenas, por meio da educação, possam aprender de forma efetiva e que possam construir, por meio do aprendizado escolar, um novo projeto de vida e possam se reintegrar na sociedade com possibilidades de aprender o exercício de sua cidadania, longe do contexto dos atos infracionais.

Considerando especificamente o aluno adolescente indígena em sala de sala na UNEI, foi possível observar que os pesquisados foram unânimes em apresentar como principal dificultador da aprendizagem o uso da língua guarani por ser essa a língua materna e a lecionada nas escolas indígenas que funcionam na RID. Também reconhecem que os alunos alfabetizados em escolas bilíngues apresentam menor estranhamento com os processos de ensino e aprendizagem.

Em estudos sobre a percepção dos alunos indígenas sobre o funcionamento das escolas da UNEI, Nascimento (2014:1009) relata que “estudar outra língua produz um efeito de afastamento do sujeito-indígena da sua língua materna, o guarani, o que leva à perda da identidade, já esfacelada, que se desloca pela presença de outra língua e discurso”.

Devido ao fato de não dominarem a língua portuguesa, sofrem preconceito/ discriminação dentro da sala de aula e chegam até mesmo a sofrer *Bullying*. Acreditam que se deva aos internos não indígenas não aceitarem sua língua e sua cultura.

Nascimento (2014:1010) relata:

“Enfim, os dizeres desses alunos indígenas produzem o efeito de sentido de deslocamento do seu local de origem, e ainda na falta da família e da língua. É como se já não soubesse mais qual língua lhe pertence (português ou guarani), qual falar, ler e escrever dentro da UNEI. Sentem-se excluídos”.

A socialização se configura como um dos complicadores, segundo os entrevistados, por apresentarem outros hábitos e costumes e, por esses alunos pertencentes à cultura indígena não conseguirem interagir de maneira satisfatória com a maioria dos internos que não compartilham da mesma cultura. Ressaltam que, devido às aulas na UNEI ocorrerem em salas mistas com alunos indígenas e não indígenas, há falta de motivação de ambos os grupos. Esse fato corrobora para a restrição de contribuições pessoais, pois os indígenas não gostam de falar da própria cultura e o aprendizado em si acontece de maneira lenta, sem muitos progressos.

### **Processo de ensino-aprendizagem dos alunos indígenas na UNEI: desafios e possibilidades.**

Quando avaliado no processo de ensino-aprendizagem os Guarani-Kaiowá, por terem outro processo de organização social e atribuição daquilo que é exterior da sua cultura, são considerados mais tímidos e se retraem com os novos códigos. Alguns professores reconhecem que o processo de ensino e aprendizagem é diferenciado e que cada aluno tem o seu tempo para aprender.

Contudo, observa-se que o ensino-aprendizagem é realizado de forma parcial devido aos vários fatores como: a falta de frequência diária dos alunos na escola em algumas disciplinas, excesso de timidez, falta de alfabetização em língua portuguesa que provoca

dificuldades mais acentuadas, tanto para o aluno aprender quanto para o professor se fazer entender, e, conseqüentemente, acarreta menor autonomia para o aluno desenvolver suas atividades.

Segundo Nascimento (2014), o rendimento escolar, em geral, sofre constantemente influências internas e externas do espaço educacional. [...] nestas situações, o professor por vezes toma para si o papel da psicologia e/ou do serviço social, de forma a propiciar condições mínimas para as aulas ocorrerem, conforme as prerrogativas do Estado.

Para os pesquisados, o maior desafio é desenvolver uma prática docente coletiva que reconheça a diferença e a diversidade étnica valorizando todos os sujeitos que estão atuando nesse processo. Valorizar os conhecimentos dos alunos indígenas e entender as particularidades desse processo em uma proposta intercultural se faz necessário para eliminar o que para a maioria dos alunos indígenas é uma violência simbólica<sup>64</sup>, pois eles não se reconhecem nesse processo.

Nas conclusões de Nascimento (2014:1020) sobre as representações dos alunos que frequentam as escolas na UNEI

“Difícilmente eles trazem opinião sobre ela; são falas de efeito generalizante, que apontam para a desmotivação e para a “(não) funcionalidade” da escola: a escola, por ser uma obrigação, não tem sentido para a vida deles; é apenas um meio para alcançar a liberdade. Alguns dizem que não se sentem em condições para avaliar a escola, e há silenciamentos sobre a razão de (não) ir à escola”.

Para alguns entrevistados a escola tende a reproduzir as desigualdades sociais de cor/raça e econômicas de classe, em que as diferenças não são consideradas nos processos de ensino-aprendizagem e o aluno com menor capital cultural passa a sofrer violência simbólica no espaço escolar.

Assim, pensamos que o acesso de alunos de origens distintas, ao se depararem com um currículo que não contempla a sua especificidade, não produz reconhecimento no espaço que está inserido.

A violência simbólica para com alunos indígenas ao encontrarem um currículo que não reconhece os saberes e as práticas culturais das comunidades de origem favorece a sua exclusão do processo escolar. O currículo e a organização escolar, em muitos casos, culminam em um modelo que privilegia os conhecimentos produzidos a partir da acumulação de capital cultural e hábitos produzidos e reproduzidos a partir de uma herança sociocultural burguesa eurocêntrica.

Para Costa (2011:14), em meio a tantas contradições insuperáveis e opções políticas que geram contraste e exclusão:

“O desafio está em vislumbrar como é possível criar condições para que as pessoas em especial vulnerabilidade sejam consideradas como prioridade absoluta, desde sua condição peculiar de desenvolvimento. [...] sua proteção normativa parece depender de uma mudança de atitude social, a qual se reflete na forma de intervenção do Estado”.

Outros pesquisados enfatizam a oportunidade de muita reflexão e possibilidades de inovações pedagógicas na perspectiva de valorizar a diversidade sociocultural e promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. É importante a avaliação diagnóstica da fala desses alunos, respeitando suas particularidades culturais de acordo com suas

---

64 Violência simbólica é um conceito social elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu no qual aborda uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, em que causa danos morais e psicológicos.

diferentes comunidades e povos, a fim de se tomar uma decisão adequada a cada realidade.

Na percepção dos professores, a escola deve ser plural, reconhecer as especificidades étnicas, sociais e econômicas do seu corpo discente, de modo que favoreça práticas de troca de saberes e descolonização do saber, permitindo o reconhecimento e pertencimento dos alunos na educação. Assim, o ensino e aprendizagem valorizam a escrita e a oralidade dos alunos indígenas, desconsiderando a visão de que esse aluno escreve e fala o português de forma errada, reconhecendo a Língua Portuguesa como a sua segunda língua nos processos de interação e ressignificação da linguagem, observando essa ressignificação a partir de um Português-Índigena.

Dentro do olhar socioeducativo, os educadores são vistos como facilitadores no processo de tomada de decisões e junto com os alunos pensam em ações criativas, solidárias e construtivas para superar os limites existentes nos determinados impasses da ressocialização de forma a criar uma proposta inovadora de ação educativa, com a presença solidária, competente e protagônica de seus alunos (BRASIL, 2006).

### **Participação da família na formação escolar dos alunos indígenas da UNEI**

100% dos professores responderam considerar importante a participação da família, mas que normalmente a família não participa da vida escolar dos alunos indígenas. Alguns pais/responsáveis participam somente nas entregas dos boletins no final de bimestre, o que acaba sendo insuficiente para a formação dos mesmos. De maneira geral, alegaram que algumas famílias participam, mas em menor quantidade quando comparadas aos demais alunos não indígenas. Acreditam que a participação da família com as outras redes que atuam na ressocialização tenha grande importância para a vida desses alunos, rememorando as lembranças e cultivando o desejo pela transformação da sua conduta e que esse diálogo não fuja ao objetivo principal que é o bem-estar do educando.

Segundo Nascimento, Urquiza e Vieira (2011) relatam que as pedagogias indígenas, são constituídas pelos povos, por seus próprios modos, meios, maneiras específicas de ensinar as crianças e adolescentes, de acordo com cada comunidade.

### **Consegue contribuir a UNEI para a ressocialização dos alunos indígenas?**

Segundo os professores pesquisados, o sistema de privação de liberdade para adolescentes dispõe de poucos programas e/ou políticas públicas que favoreçam a ressocialização dos internos de modo geral. Especificamente em relação aos indígenas, não há projetos específicos que os atendam. Acreditam que os indígenas sofram com o preconceito e discriminação dentro das unidades educacionais de internação. Dessa forma, Costa (2011) relata que para a efetivação dos direitos é necessária a construção das possibilidades de reconhecimento do adolescente, em situação de desenvolvimento, de forma a vê-los como cidadãos de direitos e contextualizá-los socialmente e não como objetos do Estado.

Outro professor, de forma otimista, acredita que a educação é importante para criar condições e possibilidades aos adolescentes privados de liberdade que se encontram distante do convívio familiar e da sociedade, pois é por meio da educação, seja ela formal ou informal, que eles se sentirão cidadãos capazes de mudar sua própria história por mais que tenham cometido infrações. Eles devem ter oportunidades de reintegração social e só alcançarão esse objetivo com a educação escolar nas UNEI. Alguns afirmam que a UNEI consegue re (socializar) de forma parcial, pois o sistema poderia investir mais em cursos profissionalizantes.

Segundo os pesquisados, na UNEI são desenvolvidas diversas atividades que propiciam a socialização do jovem em conflito com a lei. E acreditam que as atividades, quando trabalhadas na sua coletividade, são importantes nesse processo. A escola (inserida na UNEI) cumpre o seu papel social de formação de sujeitos atuantes na sociedade. Os professores são mediadores do conhecimento e reconhecem o contexto social, cultural e histórico de cada aluno. O que os aproxima dos alunos é a afetividade. Quando o aluno ganha segurança, vence a timidez e inicia o processo de construção do seu conhecimento.

Um dos professores afirma acreditar que a escola semeia a capacidade individual desses alunos de uma ação independente, realizando suas próprias escolhas para a ressocialização. E, ainda que a capacidade individual de discernimento seja um ponto importante nesse processo, são necessários também mecanismos de atuação em rede que viabilizem esse processo desnaturalização de práticas e atividades viciosas, a fim de que a ressocialização seja efetivada. Há poucas notícias sobre a vida dos alunos quando estão para além dos muros da UNEI.

Uma das professoras que compreende a língua guarani relata que os alunos se sentem mais acolhidos por ela e desta forma estreitam a relação professor/ aluno, fato este que aumenta a afetividade, facilitando o aprendizado. Segundo a professora, sob essas condições surgiram momentos em que os alunos indígenas participaram efetivamente das atividades propostas com bastante empenho, superando as dificuldades na leitura, escrita e interpretação de texto e participaram da produção de poema com tema referente à cultura do MS. Tal poema foi traduzido e gravado em língua guarani e, posteriormente, foi feito um vídeo. Essa atividade foi importante no regaste da autoestima, valorizando-os como sujeitos plenos de direitos e, sobretudo, respeitando-os em sua diversidade cultural.

Contudo, a mesma pesquisada relata que a língua guarani, os preconceitos e a discriminação que sofrem dentro da instituição são grandes entraves no processo ensino e aprendizagem. E que o currículo deveria ser diferenciado, pois a maioria dos professores nem sempre se fazem compreender por não falarem o guarani. Dessa forma sugerem a participação de um profissional tradutor do idioma guarani e/ou professor indígena que possa auxiliar os alunos na comunicação.

## Considerações Finais

A pesquisa teve como finalidade trazer as percepções dos professores que atuam com os alunos indígenas na Unei; o estudo mostrou que existem vários entraves que impedem que o processo ensino-aprendizagem aconteça de forma mais plena, dentre eles: os preconceitos, discriminação e por algumas vezes até *bullying*, que os alunos sofrem por pertencerem a uma outra cultura. Também o excesso de timidez, falta de alfabetização em língua portuguesa tende a provocar dificuldades mais acentuadas, tanto para o aluno aprender quanto para o professor se fazer entender, o que conseqüentemente acarreta menor autonomia ao aluno ao desenvolver suas atividades.

Considerando as normativas a execução das medidas socioeducativas, o programa socioeducativo se propõe a promover ações que potencializem o desenvolvimento educacional dos adolescentes, seja na reorganização da trajetória escolar ou na inserção em programas de educação profissional, de esportes, cultura dentre outros.

Vieira, Abreu e Alves (2017) pontuam que uma das principais discussões atualmente no campo da educação é a necessidade de se construir um espaço intercultural, de troca de experiência e dos modos de se conviver por meio desta troca de saberes. O estudo mostra a importância de discussões específicas sobre às (in)visibilidades dos adolescentes indígenas privados de liberdade, de forma a pontuar que o papel da escola é de criar e subsidiar ações que possam implementar medidas socioeducativas e políticas públicas.

## Referências

Alcântara, M.de L.B. (2007). *De Jovens indígenas e lugares de pertencimentos: análise dos jovens indígenas da Reserva de Dourados/MS* Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Núcleo Interdisciplinar do Imaginário e Memória. Laboratório de Estudos do Imaginário. São Paulo.

Benites, T. (2012). "Projeto: para a realização de levantamento in loco para mapear a violência praticada contra famílias indígenas do povo Guarani-Kaiowá do MS". Recuperado em <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/v2/pt/projects/view/tonico-benites-indigena-guarani-kaiowa-mato-grosso-do>



sul?gclid=CjwKEAiA3Ou1BRDso5Xyhduuw FASJABP3PEDYa5n-1AF-AHd-  
XeJwGFowzu\_vQBMfuE8ZurGB-JO1RoCwgbw\_wcB

Brand, A. (1993). *O confinamento e o seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação (Mestrado em História) – Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Brasil. (1990). Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 8.069 Estatuto da Criança e do Adolescente*.

\_\_\_\_\_. (2006). *Decreto s/n de 13 de julho de 2006*. Cria a Comissão Intersecretorial de acompanhamento do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Resolução nº 119, de 11 de dezembro de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo*.

\_\_\_\_\_. (2012). Presidência da República Subchefia para Assuntos Jurídicos, *Lei nº 12.594/12, institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase)*.

\_\_\_\_\_. (2013) Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*.

\_\_\_\_\_. (2014). Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Mapa do Encarceramento Os jovens do Brasil*. Recomendado

<http://juventude.gov.br/articles/0009/3230/mapa-encarceramento-jovens.pdf>. Brasília.

\_\_\_\_\_. (2014). Ministério dos Direitos Humanos. *Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Levantamento Anual SINASE*.

\_\_\_\_\_. (2017). Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

*Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Fórum Mundial de Educação. Ministério dos Direitos Humanos Brasília.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>

CIMI Conselho Indigenista Missionário (2007). “Cartilha Povo Guarani :Grande Povo”. Ano XXIX nº 290. ISSN 0120625. Brasília DF.

<<http://www.djweb.com.br/historia/arquivos/cartilha02.pdf>>

Corrado, E. F., Crespe, A. C. (2013). *Acampamentos kaiowá: variações da “forma acampamento”*. <[file:///D:/Downloads/Artigo%20RBA%202016%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Artigo%20RBA%202016%20(1).pdf)>

Costa, A., Motta, P. (2011). *Da invisibilidade à indiferença: Um estudo sobre o reconhecimento dos adolescentes e seus direitos Constitucionais*. Porto Alegre, PUC Rio Grande do Sul.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2012) *Censo Demográfico 2010*. Primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Diretoria de Pesquisas. Rio de Janeiro. <[https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>

\_\_\_\_\_. (2017). *Estimativas populacionais dos municípios*.

<<https://agenciadenoticiasibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>>

Heck, E. D., Machado, F. V. (2011). *As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. E as resistências do Bem viver por uma terra sem males*. Dados 2003-2010. CIMI –MS. Conselho Indigenista missionário.

Heleno, C. T., Ribeiro, S. M. (Orgs.) (2010). *Criança e adolescente: Sujeitos de Direitos* - Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais.

Mendes, C. L. S., Julião, Fernandes, E., Sampaio, V. S. (Orgs.) (2016). *Educação, Socioeducação e Escolarização*. Degase: Rio de Janeiro.

Mota, J. G. B. (2015). *Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonialização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha - Dourados/MS*. Tese de Doutorado em Geografia. FCT/UNESP. Presidente Prudente.

<<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/127974/000848625.pdf?sequence=1>>

Nascimento, C. Ap. G. De S. (2014). Identidade de adolescentes de Unidades Educacionais Internas (UNEI) do MS: entre o assujeitamento e a resistência Identidade de adolescentes de unidades educacionais internas UNEI do MS. *Revista estudos linguísticos*, 43(3).  
<<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/501>>

Nascimento, A. C., Urquiza, A. H. A., Vieira, C. M. N. (2011). A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá e Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: Nascimento, A. C. (Org.). *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro.

Pereira, L. M. (2004). *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. São Paulo: USP.  
\_\_\_\_\_ (2014). *A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS*. 38º Encontro Anual da Anpocs GT21 Metamorfoses do rural contemporâneo. UFGD.

Pereira, I., Mathias Junior, M. (2016). “A educação em direitos humanos dos socioeducadores de adolescentes em conflito com a lei”. *Revista Interdisciplinas de Direitos Humanos*, 4(2,) 23-42.  
<[www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/387/176](http://www2.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/387/176)>.

Santos, G. B. L., Maas, M. H. Z. (2014). *Kaiowá e Guarani em situação de acampamento no sul de Mato Grosso do Sul: entre território e condições de saúde, a violação dos Direitos Humanos*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.  
<[http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401852655\\_ARQUIVO\\_artigorba.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401852655_ARQUIVO_artigorba.pdf)>

Siqueira, E. M., Brand, A. J. (2004). *Os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul: os conflitos de terra e as marcas do SPI*. UNICAMP, Campinas.

Souza, F. da S.S. (Org.) (2011) *Diagnóstico Situacional das aldeias indígenas de Dourados-MS*. Prefeitura de Dourados MS. 2011. Gestão 2011/2012.

Souza, T. de J. (2013) *O movimento nacional de meninos e meninas de rua e a conquista dos direitos: o marco do movimento social em prol da garantia dos direitos da criança e do adolescente no Brasil*. III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais - CRESS-MG.  
<<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio.pdf>>.

Unicef (2014). Brasília (DF): *Dados mais recentes do UNICEF revelam disparidades e mostram a necessidade de inovar para promover os direitos das crianças*.  
<[https://www.unicef.org/brazil/pt/media\\_26644.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/media_26644.html)>.

Vieira, C. M. Naglis, Abreu, A. J. de, Alves, R. A. (2017). “A Educação Escolar Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul: um diálogo com intelectuais indígenas e suas produções do conhecimento”. *Quaestio*, 19(2), 273-289, <file:///D:/Downloads/3011-25-6629-1-10-20170901%20(1).pdf>.

Uzcátegui Pacheco, Ramón Alexander; Junguittu Martínez, Rosa Leonor (comp.). (Octubre 2017). *Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza*. Caracas. Universidad Central de Venezuela, *Centro de Investigaciones Educativas*, EE-UCV3. ISBN: 978-980-00-2862-9

Se presenta al lector un libro temático dedicado al tema de la historia, la historia de la educación y su enseñanza. La obra compila los trabajos presentados en la mesa referida al tema en el marco de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

La mesa temática a la que hacemos referencia contó con una nutrida participación, lo que permitió a los ponentes debatir libremente sus ideas y planteamientos en torno a este importante campo del saber humano como lo es la historia, y sus diversas manifestaciones de estudio y enseñanza.

Los temas históricos son de tradición en este tipo de eventos, desde su primera edición en 1976 hasta la actualidad. Vemos como investigadores, tanto de la Escuela de Educación como de otras instituciones, e incluso de otras latitudes han participado con sus presentaciones en la disciplina histórica, y en particular en lo referido a historia de la educación y la pedagogía. Vemos que es una preocupación permanente de nuestros investigadores no solo la reflexión histórica, sino también la investigación de carácter histórica.

Como toda ciencia humanística, la historia es un campo disciplinar complejo, en ella confluye diversas disciplinas y áreas del saber, en un intento por hacer cognoscible el pasado humano, no como algún sucedido, o algo que merecer ser contado, sino como expresión latente de nuestra existencia misma. De allí, la necesidad de explorar nuestro pasado, en un intento por hacer reconocible nuestro complejo presente. Esta acción representa un desafío investigativo para quien lo emprende, pues no sólo debe estar en conocimiento del pasado de su sociedad, sino de su propio tiempo, para entender la trama de sucesos que expresa nuestra propia contemporaneidad.

Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/16652>  
Saber UCV:  
[http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16652/1/Libro\\_Historia\\_CIES\\_2017\\_UzcateguiJunguito\\_2017.pdf](http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16652/1/Libro_Historia_CIES_2017_UzcateguiJunguito_2017.pdf)

**Noguera, Juan, (9 de diciembre de 2017). *La educación ambiental en la Amazonía Venezolana*. Caracas, Ediciones Libros. URI : <http://hdl.handle.net/123456789/17424>**

La Educación Ambiental es un tema que, hoy, ha impregnado el interés de la sociedad contemporánea, en razón de la crisis que atraviesa la Madre Tierra a causa de la utilización de la naturaleza, más allá de los límites y por el desarrollo de concepciones equivocadas, tal como la presunción de que la naturaleza debe girar alrededor de lo antropocéntrico, según lo cual todos los seres vivos están supeditados a los seres humanos, ignorando que la comunidad de vida es mucho más amplia, manteniendo una relación utilitarista que la generación actual debe superar a través de los procesos educativos. Los grupos de poder mundial buscan relacionar la naturaleza con la economía, mientras que el pensamiento humanista busca relacionarlo más con la educación. En la línea de este último, se encamina el presente trabajo, considerando que la participación de los pueblos y comunidades es vital para consideración de la línea programática educativa. En esa línea se ha desarrollado el presente trabajo de investigación abordando una visión que va más allá de la sostenibilidad, estableciendo una correlación con lo biológico, lo etnográfico, lo bioregional y lo curricular y extracurricular. De esa manera, se ha realizado un Estudio de Comunidades en poblaciones del Estado Amazonas en Venezuela, cuyos resultados sobre un estudio de los animales del bosque condujeron a la elaboración de un material escrito monotemático sobre el animal más importante desde la perspectiva de las comunidades: la lapa, un mamífero roedor que cumple varias funciones y que contribuye a la construcción de una sociología ambiental y a la elaboración de materiales didácticos.

ISBN : 978-980-00-2884-1

Disponible en : <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/17424>

**Graffe, Gilberto José. (1de nov. de 2017). *La Educación Universitaria como nicho de reflexión: Experiencias, éxitos, dificultades y retos*. Caracas, Memorias. URI:  
<http://hdl.handle.net/123456789/16975>/ISBN: 978-980-00-2875-9**

En este libro se incluyen un conjunto de ponencias que fueron presentadas en las XIV Jornadas de Investigación y V Congreso Internacional de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y que tuvieron lugar en Ciudad Universitaria de Caracas, Patrimonio de la Humanidad, los días 18, 19, 20 y 21 de octubre de 2016, en torno a la reflexión sobre la Educación Superior, conocida en nuestro país, luego de promulgada la Ley Orgánica de Educación (2009), como Educación Universitaria. El nombre del libro obedece al conjunto de aspiraciones que sintetizan las ideas que el desarrollo de las investigaciones pretende dar cuenta, dado que las mismas analizan un conjunto de experiencias y pretensiones para el desarrollo de una educación superior o universitaria de calidad y que propicie la inclusión social, sin dejar de lado el examen de las dificultades que la misma presenta; así como de los retos ineludibles que la misma tiene en Venezuela y el ámbito de un país de grandeza territorial y de empuje con Brasil. Al presentar estas investigaciones, no se pueden dejar de lado el carácter diverso de las mismas, en aras de defender la libertad de pensamiento como esencia del ser de la universidad. Ciertamente con este principio como horizonte, la Universidad debe seguir contribuyendo al desarrollo de la nación y de la región latinoamericana. En este sentido, la calidad, la democracia y la verdadera inclusión al conocimiento deben seguir siendo los valores que muestren el parangón de la educación superior que debemos propiciar, a pesar de las serias amenazas que hoy se ciernen en Venezuela frente a estos valores de carácter universal. El evento antes mencionado, se caracterizó por la riqueza de intercambio de ideas y la diversidad de pensamientos e interpretaciones sobre el hecho educativo, en nuestro caso la Educación Superior o Universitaria; es decir la democracia y amplitud de pensamiento que debe caracterizar a la Universidad, más hoy en pleno desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Disponible en:  
[http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16975/1/Libro\\_universidad\\_2017\\_graffe.pdf](http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16975/1/Libro_universidad_2017_graffe.pdf)



Sous la direction de Marie Estripeau-Bourjac et Dominique Gay-Sylvestre, *Mixité et éducation. Pratiques sociales et dimensions culturelles*, 2015, 186 p., ISBN : 978-284287-661-6

La mixité se trouve implicitement inscrite au fronton de l'école républicaine, publique et laïque, garantissant l'égalité d'accès et de traitement à ses élèves. Le terme recouvre cependant des réalités composites et traduit la manière dont les sociétés démocratiques gèrent les différences entre les êtres et les groupes. Or, si la mixité crée les conditions de l'égalité, elle ne la garantit pas.

Dans l'actuel contexte de revendication des individualismes et des particularismes, la mixité rejoint ainsi la laïcité dans sa volonté émancipatrice et sa recherche d'un lien social et du bien commun.

La mixité demande donc à être revisitée et repensée et c'est là tout l'intérêt de cet ouvrage que d'analyser ses diverses pratiques et les obstacles auxquels elle est confrontée sous diverses latitudes.

### SOMMAIRE

La mixité aujourd'hui et ses enjeux dans le monde de l'éducation  
Marie ESTRIPEAUT-BOURJAC, Dominique GAY-SYLVESTRE

L'enjeu de la mixité : l'émancipation laïque  
Henri PENA RUIZ

#### **I. Approches culturelles et constructions de la mixité**

L'égalité des filles et des garçons à l'école en butte aux extrémismes religieux  
Josette COSTES et Virginie HOUADEC

Le genre au cœur de la dynamique des interactions non verbales en classe mixte  
Martine VINSON

Les manuels scolaires de mathématiques au prisme des représentations sexuées  
Elisa Abassi et Carole Brugeilles

#### **II. De la maternelle au lycée : stratégies scolaires**

Relations de genre dans l'enseignement préprimaire en Inde du Sud  
Emilie Ponceaud

L'option découverte professionnelle en collège : entre mixité et égalité  
Ludovic PINARD

Représentations des professions en terminales scientifiques : vers plus de mixité professionnelle ?  
Christine Fontanini

#### **III. Mixité et pratiques communautaires**

La mixité en milieu scolaire au Sénégal : les effets du programme décennal de l'éducation et de la formation (pdef) 2000-2010  
Auguste COLY

Indigènes Guarani-Kaiowa, Kadiwéo et Terena : éducation et culture  
Sonia GRUBIT, Adriana Rita SORDI, José Angel VERA NORIEGA

Dilemas educativos de los pueblos indígenas de Sonora  
Gildardo BAUTISTA HERNÁNDEZ, José Angel VERA NORIEGA