

***Educação para a Cidadania Europeia
com as Artes***

***Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)***

Fernando Ramos (editor)

***Educação para a Cidadania Europeia
com as Artes***

Educação para a Cidadania Europeia com as Artes

***Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)***



Universidad de Granada



Center for Intercultural Music Arts

Fernando Ramos (editor)



Universidad de Granada Center for Intercultural Music Arts

Ficha técnica:

ISBN – 978-989-95257-3-3

Depósito legal – 268444/07

Coordenador – Fernando Sadio Ramos

Autores – Antonio Rodríguez Barbero, Carlos Miguel Neves Gonçalves Silva, Fernando Sadio Ramos, Isabelle Aliaga, Jan Sverre Knudsen, Jane Pace, João Luís Pimentel Vaz, Kjetil Thane Eriksen, Lucía Herrera Torres, Margarida Paiva Oliveira, Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches, María Angustias Ortiz Molina, María Leonor Crespo Ramos Riscado Ferreira Pinto, María Rosa Salido Olivares, María Soledad Galán Montesinos, Mario Cuenca Sandoval, Miriam Donath Skjørten, Oswaldo Lorenzo Quiles, Philippe Mesmin, Rosario García Morales, Rui Pires Marques Veloso, Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Teresa Creus, Vegar Jordanger

Título – ***Educação para a Cidadania Europeia com as Artes***

N.º de Edição – 1.ª

Tiragem – 150 exemplares

Edição

Fernando Ramos (editor). Coimbra

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza

Universidad de Granada

Center for Intercultural Music Arts (CIMA)

Dezembro de 2007

Palavras-Chave – *Educação para a Cidadania e Direitos Humanos. Educação Estética e Artística*

CDU – 37

Foto da capa – *Yema de huevo sobre naranja (M. y F.)*

Índice

<i>Nota prévia</i>	11
<i>Fernando Sadio Ramos</i>	
<i>O Proyecto Encuentros de Primavera</i>	13
<i>Fernando Sadio Ramos</i>	
Capítulo 1	
<i>Fundamentación epistemológica de la Educación Musical</i>	17
<i>María Angustias Ortiz Molina</i>	
Capítulo 2	
<i>Educación musical en la educación infantil (0 a 6 años): estudio de investigación y análisis de la práctica educativa del profesorado en un contexto multicultural hispano-amazight</i>	33
<i>Oswaldo Lorenzo Quiles, Lucía Herrera Torres, M.ª Soledad Galán Montesinos</i>	
Capítulo 3	
<i>Verbal and musical dialogues in the North-Caucasus – Creating transnational citizenship through art</i>	81
<i>Vegar Jordanger, Kjetil Thane Eriksen</i>	
Capítulo 4	
<i>Music education in an age of globalisation</i>	105
<i>Jan Sverre Knudsen</i>	
Capítulo 5	
<i>Psychological Implementations in Musical Compositions for Children</i>	117
<i>Jane Pace</i>	

Capítulo 6	
<i>Vivencias artísticas para educar en la ciudadanía</i>	123
<i>Rosario García Morales</i>	
Capítulo 7	
<i>La creación artística en la formación de los docentes</i>	129
<i>Antonio Rodríguez Barbero</i>	
Capítulo 8	
<i>Liderança dos Professores em contexto de Comunidades de Prática</i>	135
<i>Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches</i>	
Capítulo 9	
<i>Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion – Education for Good Citizenship</i>	145
<i>Miriam Donath Skjørten</i>	
Capítulo 10	
<i>Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania</i>	169
<i>João Luís Pimentel Vaz</i>	
Capítulo 11	
<i>El derecho de los deficientes auditivos en la ciudadanía europea</i>	181
<i>María Rosa Salido Olivares</i>	
Capítulo 12	
<i>Filosofía en España: el giro práctico</i>	197
<i>Mario Cuenca Sandoval</i>	
Capítulo 13	
<i>A Literatura para a Infância na construção de uma identidade europeia</i>	207
<i>Maria Leonor Crespo Ramos Riscado Ferreira Pinto, Rui Pires Marques Veloso</i>	
Capítulo 14	
<i>A Biblioteca no caminho da Cidadania</i>	215
<i>Margarida Paiva Oliveira</i>	
Capítulo 15	
<i>La diversité des langues, vecteur d'apprentissage précoce</i>	221
<i>Isabelle Aliaga, Teresa Creus, Philippe Mesmin</i>	

Capítulo 16

O Caminho é a Cidadania: Investigação-Ação, Contributos de uma Dinâmica Educativa 231

Sofia de Lurdes Rosas da Silva

Capítulo 17

Educação para a Cidadania e Direitos Humanos 239

Fernando Sadio Ramos

Capítulo 18

Quando se apagam as luzes, acendem-se consciências? A Animação Socioeducativa e o Cinema – Perspectivas Conjuntas 271

Carlos Miguel Neves Gonçalves Silva

Nota prévia

Fruto do esforço conjunto desenvolvido ao longo dos dois últimos anos lectivos, temos agora a oportunidade de ver sair mais um volume de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projecto *Encontro de Primavera*.

Educação para a Cidadania Europeia com as Artes é o seu título, mediante o qual procuramos dar conta do próprio da Formação e da Educação no momento presente.

Muitos foram os que ajudaram nesta tarefa a que metemos ombros colectivamente. A colaboração da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra com o Grupo de Investigación HUM¹-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, assim como com o Center for Intercultural Music Arts (CIMA) permitiu-nos, uma vez mais, mobilizar a vontade, a capacidade de trabalho e a dedicação generosa de gente que nos possibilita apresentar neste volume um conjunto de trabalhos meritórios, com os quais pretendemos fornecer à Comunidade científica e educativa do Instituto Politécnico de Coimbra material susceptível de ser utilizado na sua tarefa quotidiana.

Satisfaz-nos particularmente a possibilidade conferida pelos participantes na obra de esta se apresentar simbolicamente – na sua diversidade e unidade – como tradutora de um entendimento de Europa consentâneo com a fidelidade a um projecto democrático e respeitador dos Direitos Humanos. Da Noruega até Portugal, passando por França, Malta, Espanha, contamos nestas páginas com contributos de vinte e quatro autores que, esperamos, venham a ser úteis a quem com esta obra conviva.

Coimbra, 14 de Dezembro de 2007



(*Fernando Sadio Ramos*)

¹ Humanidades

O Projecto *Encontro de Primavera*

Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)

O Projecto *Encontro de Primavera*, de que se preparam presentemente as III¹, IV² e V³ edições, tem como linhas estratégicas fundamentais a promoção da Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos, numa perspectiva de Educação Integral, para a qual as Artes, as Humanidades e a Educação com as Artes assumem um papel de relevo.

Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança, no campo das Artes; Filosofia, Literatura (de línguas Modernas e Clássicas), no campo das Humanidades, constituem o eixo em redor do qual se articula um conjunto de vontades que vêm a defesa do humano no Homem como uma tarefa urgente do tempo presente, configuradora de resistência humanista ao neo-barbarismo de índole tecnocrática e capitalista que campeia na nossa sociedade.

Direitos Humanos e Democracia perfilam-se como conquistas árduas e frágeis, advindas no decurso da História, os quais dependem estreitamente da Memória e do exercício atento da Liberdade e da Razão Crítica para que aquilo por que existem – a realização da Dignidade Humana – não seja um sonho apagado pelas forças que se lhe opõem. Esta ideia apresenta-se como uma injunção particularmente relevante no tempo presente, uma vez que assistimos, de forma global, a um ataque feroz às realizações da Dignidade Humana, repetindo – a uma escala maior e inédita – as fases de desenvolvimento do ovo da serpente que levou as sociedades europeias do século XX a defrontarem-se com totalitarismos que o revisionismo actual tenta reabilitar.

Na medida em que a Formação e a Educação são um meio privilegiado de promover a humanização do Homem, a defesa do ponto de vista referido anteriormente assume-se como um modo de desenvolver a missão daquelas, conferindo-lhes o sentido de libertação que deve presidir à acção formativa e educativa.

¹ A celebrar entre 8 e 11 de Abril de 2008, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em conjunto com a X Bienal Internacional, Simpósio & Festival do *Center for Intercultural Music Arts CIMA*, subordinada ao lema *Música, Arte, Diálogo, Civilização*.

² A realizar na Universidade de Granada, na Faculdade de Educação e Humanidades de Melilla, em 2009.

³ A ter lugar na Universidade de Nicósia, em Chipre, em 2010, coincidindo com a XI Bienal Internacional, Simpósio & Festival do CIMA.

Como tal, estamos perante uma opção política, que assumimos claramente enquanto uma inevitabilidade da condição de pertença essencial do Homem à Comunidade humana, desde a inaugural *pólis* grega à comunidade contemporânea que vimos construindo.

Primavera surge enquanto promessa de futuro, essencial para estruturar a praxis transformadora do ser no dever-ser por que a Liberdade humana anseia e do qual é condição de possibilidade.

A primeira edição do *Encontro de Primavera* (2006) estruturou-se a partir da noção básica que articula os Direitos Humanos e a panóplia dos seus valores configuradores – a Dignidade Humana –, que declinámos de forma plural e harmónica na expressão com que o designámos: *Dignidade Humana em Polifonia*.

Para a segunda, escolhemos a temática da *Educação para a Cidadania Europeia através da Arte*. Na linha defendida pelo Conselho da Europa em relação à interculturalidade⁴, a Arte – e em particular, a Música – constitui um fundamento e um meio a privilegiar na comunicação entre as culturas e os povos.

O lema escolhido para a edição deste ano assentou no seguinte conjunto de pressupostos, que passamos a explicitar.

Partimos do entendimento da *Cidadania Europeia* como um constructo prático complexo, em que *unidade e diversidade, identidade e alteridade* se cruzam e articulam de modo plural e complexo, de acordo com as três dimensões temporais da História. A complexidade e diversidade vêm do passado, desde a aurora inaugural na Grécia Clássica, passando pela Roma republicana e imperial, pela Medievalidade Cristã e o Iluminismo Moderno inaugurador da Contemporaneidade. *Razão* (Filosófica e Científica), *Cidadania, Direito, Formação e Educação, Pessoa e Direitos do Homem*, constituem aquisições maiores do percurso civilizacional Europeu.

O presente histórico surge como instância prática de construção de uma ideia de Europa, que apela a partir do futuro novo à herança histórica identitária que é permanentemente desafiada a reconstituir-se para que esse futuro inédito advenha. Nessa identidade múltipla, assume-se como fundamental uma herança Humanista e geradora de uma cultura cujo núcleo essencial se pode consubstanciar na noção, perenemente *in fieri*, de *Direitos Humanos*.

Desvelar tal complexidade exige uma linguagem ela mesma geradora de significados sempre novos e não subsumíveis univocamente, de modo redutor e fechado. Ao mesmo tempo, fiel à matriz da racionalidade de realidade legada na palavra *Lógos*⁵ pela civilização Grega Clássica, essa linguagem deve também prestar-se à análise e à reflexão, possibilitando a discussão e produção de novos sentidos e

⁴ Perotti, A. (1994). *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

⁵ Heidegger, M. (1984). *Essays et Conférences*, pp. 249-341. Paris: Gallimard.

Idem, (1988). *Qu'appelle-t-on penser?* 5.ª edição. Paris: Presses Universitaires de France.

Idem, (1980). *Lettre sur l'Humanisme*. In Idem, *Questions III*, pp. 71-157. Paris: Gallimard.

Idem, (1980). *Introduction à la Métaphysique*, pp. 124-199. Paris: Gallimard.

significados. Vemos estas características de modo eminente na Arte e suas diversas manifestações e respectivas linguagens, sobre o pano de fundo da ideia da Arte como um elemento decisivo na humanização do Homem, em colaboração estreita com a Cultura Humanística.

Tendo em conta estes pressupostos, os participantes no II Encontro de Primavera trouxeram-nos contributos provenientes da Educação Ética e em Valores, da Música, das Artes Plásticas, da Literatura, da Filosofia e da Animação Socioeducativa. Os temas tratados oferecem-nos diferentes perspectivas de Educar para a Cidadania e do papel das Artes nesse processo. Inesgotável em si, o tema recebe por parte dos diferentes contributos recebidos uma perspetivação mediante a qual se pode enriquecer o seu tratamento e adiantar algo mais a sua exploração.

Em tempos de desumanização e tecnocracia capitalista assumimos, assim, a opção de promover a Educação, as Humanidades e as Artes, potenciando o seu sentido crítico e transformador, mediante este pequeno contributo em que pretendemos continuar a construir a Liberdade, exercendo-a de forma responsável e cidadã.

Fundamentación epistemológica de la Educación Musical

María Angustias Ortiz Molina¹
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

1. Justificación
2. Fundamentación epistemológica
 - 2.1. Introducción
 - 2.2. La Didáctica y las dos concepciones de las Ciencias Sociales
 - 2.2.1. El enfoque positivista en la Didáctica
 - 2.2.2. El enfoque interpretativo en la Didáctica
 - 2.3. Conocimiento y acción
 - 2.4. Investigación Didáctica y Práctica de Enseñanza
 - 2.5. La concepción epistemológica de K. Swanwick en el ámbito de la Didáctica Musical
3. Conclusión
4. Referencias Bibliográficas

Resumen

El presente trabajo se inserta dentro de los II Encuentros de Primavera de la Escola Superior de Educação de Coimbra, y es una especie de colofón al Proyecto Comenius que hemos venido desarrollando con el título Educación para la ciudadanía europea.

Mediante el mismo, queremos poner de manifiesto la importancia que -a nuestro parecer- tiene la Educación Musical como materia formativa del currículum, para conseguir el objetivo de educar en la ciudadanía europea. Con esta perspectiva hemos realizado una Fundamentación Epistemológica, para que sirva como punto de arranque para la consecución de los objetivos propuestos, mencionados anteriormente.

¹ Catedrática E .U. de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada. Directora del Grupo de Investigación HUM-742 *D.E.Di.C.A.*, Presidenta del Center for Intercultural Music Arts (CIMA).
maortiz.@ugr.es

1. Justificación

En la búsqueda del concepto de ciencia los primeros elementos por desvelar son el carácter, la forma y el método con el que opera el conocimiento científico. De este modo, se podrán definir qué tipos de conocimientos pueden ser calificados como ciencia; cuáles son los medios de que ella se sirve para explicar el mundo; cómo se forma el lenguaje científico; cuál es la estructura lógica de las teorías en la ciencia, o si ésta progresa atendiendo a algún modelo coherente.

En la propuesta de solución a cuestiones como las planteadas se empeña la filosofía de la ciencia, pero quizá sea la más relevante de todas ellas la citada en primer lugar, pues persigue establecer qué se entiende por saber científico y qué no. En otras palabras, responder a la cuestión de ¿en qué se diferencia el saber científico del conocimiento vulgar? La distinción estriba en que el primero, a partir del inventario de los hechos que proporciona la simple observación (nunca trascendida por el conocimiento vulgar), aspira a descubrir y a enunciar conjuntos de relaciones homogéneas que hagan parcialmente comprensible el universo fenoménico, y permitan apoyándose en ellas, anticipar próximos comportamientos en unas condiciones previamente dadas.

Basándose en la anterior consideración, el profesor Ferrater Mora (1980, p. 490) realiza su ya tradicional definición de ciencia:

"aquel modo de conocimiento que aspira a formular mediante lenguajes rigurosos y apropiados -en lo posible auxiliado por el lenguaje matemático- leyes por medio de las cuales se rigen los fenómenos. Estas leyes son de diversos órdenes, aunque tienen elementos comunes: ser capaces de describir series de fenómenos, ser comprobables por medio de la observación de los hechos y ser capaces de predecir acontecimientos futuros".

Sin embargo, aceptando como válida la definición anterior, disciplinas como la Lógica y la Matemática pura quedarían fuera del concepto definido; no obstante, y a pesar de ello, existe un acuerdo general de situarlas dentro del ámbito científico como ciencias a las que no se le exige la verificación de sus leyes (no experimentales o formales).

Aún así, las distintas catalogaciones y conceptualizaciones realizadas a lo largo de la historia muestran que no ha existido ni existe unidad de criterio en torno a cuál ha de ser el verdadero método científico. Bunge (1984, p. 47) nos advierte de que *"no existe un método, en el sentido cartesiano de conjunto de reglas ciertas y fáciles que nos conduzcan a enunciar verdades de gran extensión, dado que el conocimiento científico, por oposición a la sabiduría revelada, es esencialmente falible, susceptible de ser parcial o totalmente refutado (...) por ello, únicamente es aceptable (...) en la medida en que muestra cuáles son las reglas de procedimiento que pueden aumentar la probabilidad de que el trabajo sea fecundo"*.

Convencionalmente, se suelen dividir las ramas de la investigación científica en dos grupos fundamentales. De un lado las que pretenden explorar, describir, explicar y predecir los acontecimientos que tienen lugar en el mundo que nos rodea -las ciencias empíricas o factuales - y de otro las que no dependen de una base experimentalmente comprobable para demostrar sus proposiciones - no empíricas o formales -. Es a este segundo grupo al que pertenecen, por ocuparse de inventar entes formales y de

establecer relaciones entre ellos, la Lógica y la Matemática llamadas "ciencias formales" precisamente porque sus objetos no son cosas ni procesos, sino formas en las que se puede verter un surtido ilimitado de contenidos, tanto fácticos como empíricos.

La categoría de las factuales, más amplia que la anterior, tradicionalmente se subdivide en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, aunque este criterio es a menudo más confuso que el del empirismo lo que hace que no exista acuerdo general a la hora de trazar la línea divisoria entre ambas. Y es que, como plantea Barceló el criterio divisorio empleado en este caso no genera conjuntos disjuntos ya que no nos es posible concebir sociedades no insertas en un medio natural. Suele entenderse a pesar de ello, que forman parte de las Naturales la Física, la Química y la Biología; mientras que se consideran Sociales la Sociología, la Política, la Economía, la Historia, la Antropología, la Psicología y la Didáctica de la Expresión Musical.

A las ciencias factuales se les suelen reclamar el cumplimiento de tres propiedades básicas: Racionalidad, Objetividad y Sistemática. La primera exige a la ciencia que esté formada por ideas elaboradas (no sensaciones o imágenes) que puedan combinarse de acuerdo con algún conjunto de reglas lógicas a fin de producir nuevas ideas. La demanda de objetividad supone la necesidad de que el conocimiento científico concuerde con su objeto, es decir, plantea la adaptación de las ideas a los hechos mediante la observación y la experimentación. El tercer requisito, la sistematicidad, exige que cualquier campo científico sea compatible e interactúe con las disciplinas que le son próximas. Esta exigencia, que es fuente de no pocos problemas, constituye así mismo un importante aparato exterior de control de las conjeturas científicas ante la parcialidad y el sesgo inherentes a todo conocimiento.

Retomando la clasificación de las ciencias y refiriéndonos a las Ciencias Sociales podemos distinguir, a su vez, entre las ciencias positivas y las normativas según se dirijan al "ser" o al "debe ser". Así, desde una perspectiva amplia, cabría encuadrar a los científicos sociales en uno de los siguientes grupos: el de aquellos que pretenden entender y explicar la realidad social, adoptando una postura de aceptación o incluso de justificación de los hechos, y el de aquellos otros que, disconformes con la sociedad en que viven, tienen un deseo de transformación, implícito en la tesis del "debe ser". A veces este último criterio también se difumina, como más tarde veremos, a la hora de situar unas a un lado y otras enfrente. La aceptación o no de la intervención de los juicios de valor en la ciencia marca la diferencia entre ambas y es del reconocimiento de esta ambivalencia de donde surge el intento de algunos por desprender a nuestra materia de cualquier carácter axiológico, buscando una objetividad basada en el carácter empírico y "libre de las impurezas" que una contaminación normativa introduce.

A pesar de las diferentes posturas, y de lo movedizo de los criterios clasificadores aplicados, las Ciencias Sociales, se ubican inequívocamente en el contexto más amplio de las ciencias empíricas; podemos definir las como aquellas comprensivas de los esfuerzos y los logros cuyo objetivo último es el conocimiento científico de las actividades de los individuos como miembros de un grupo. Quedaría sin embargo un resquicio de duda en torno al peso que deben tener, de un lado, las relaciones sociales y, de otro, las actitudes individuales en cuanto a objeto primordial de las mismas. Y es que ambas perspectivas se han ido superponiendo en el tiempo, siendo la individualista la que parece dominar en el discurso actual de las Ciencias Sociales.

Con ellos se puede intentar dejar establecidas una serie de fases en la tarea de elaboración en las Ciencias Sociales:

a) La percepción de un desorden como característica esencial de los sistemas económicos y sociales.

b) La estructuración, como construcción y elaboración, de los conceptos en el contexto de una práctica que los pone a prueba y que exige su continua e inmediata revisión..

c) La transposición en el lenguaje adecuado de una estructura latente y el empeño por dar forma, siquiera provisional, de equilibrio a los conceptos. La axiomatización por tanto, no es más que un instrumento de ensayo y avance.

Las Ciencias Sociales están en la actualidad en un momento de estructuración, es decir, en la tarea de depuración de los conceptos y de configuración de leyes y relaciones científicas. Es en esta base y en la axiomatización, donde se hace imprescindible el empleo de modelos, tanto por la propia naturaleza de las Ciencias Sociales como por el hecho de servir de instrumento de formalización.

Para abordar la espinosa tarea de centrar el campo de la Didáctica de la Expresión Musical, tanto en su objeto cuanto en su conexión y ubicación respecto a las demás Ciencias Sociales, se hace precisa una definición. El propio Robbins ya se planteaba el inútil desgaste de energía y tiempo que le supone al científico la pérdida de rumbo en su quehacer y cuán fácilmente le podía suceder esto si los dominios por los que se mueve no estaban suficientemente acotados. Según lo expresa Krupp, se ha consolidado un área de consenso alrededor de la utilidad de la lógica deductiva y en los términos empíricos de contrastación, aunque las dificultades de este programa y los márgenes de su aplicación mantienen la controversia en torno a cuatro ejes modales:

- Las analogías, los supuestos y los axiomas fundamentales de una teoría pueden ser discutidos.
- Puede haber desacuerdo en cuanto a algunas implicaciones derivadas de los axiomas fundamentales.
- Es posible discutir el campo que abarca y la aplicabilidad de la teoría.
- Puede surgir conflicto acerca de los problemas sobre valores y políticas.

Durante bastantes siglos se pensó que crear arte (Música entendida como arte), era ajustarse a ciertos modelos de una vez para siempre, y el individuo acoplaba su sentir a la norma. Más tarde, hemos podido ir comprobando que los modelos no son eternos, que las modas evolucionan con el tiempo, y que en la actualidad no existe una moda o un modelo, sino muchas y muchos con escasa perdurabilidad.

La música se articula a través de un lenguaje propio, el lenguaje musical, que pertenecería a lo que se conoce con el nombre de lenguaje determinante, o sea, del que nace del convenio de los medios de comunicación. El lenguaje determinante es el único lenguaje peculiar o solamente propio del hombre. Su medio empleado más común es la palabra hablada o escrita. La música escrita pertenece a este tipo de lenguaje, gozando de universalidad y aceptación en una gran mayoría de países.

En la música se han ido sustituyendo a través del tiempo géneros y estructuras formales que, como todo lo que no muere inmediatamente, ha evolucionado bajo el impulso de inquietudes y apetencias estéticas. Por otra parte, como sea que cada género y cada forma obedecen a concepciones diversas, y nada impide al compositor el producir en el género que prefiera, ni le obliga a estructurar sus ideas conforme a tipos formales determinados, resulta evidente que el estudio y conocimiento de la investigación científica en el campo de la Didáctica de la Expresión Musical, tiene mucho que ver la evolución de la Música y su Estética, dentro del contexto de las Ciencias Sociales, y además con su evolución.

2. Fundamentación epistemológica

2.1. Introducción

Fundamentalmente dos son los problemas epistemológicos con los que nos encontramos en Didáctica. Uno se refiere a cuál es el carácter del conocimiento que genera, o debe generar. El otro, sobre su científicidad. Claramente estos dos problemas no están desconectados. Si tomamos la definición de Didáctica dada por Contreras (1990) como "*disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización*", encontramos ya aquí mismo uno de los problemas epistemológicos más difíciles y de gran actualidad: la relación entre conocimiento y acción. La expresión "*explicar para proponer*" señala dos dimensiones de la Didáctica. Esto no significa que de estas dos dimensiones -explicativa y normativa-, la segunda, la práctica, "*constituye la fuente de contrastación de la Didáctica, problema que supone una novedad epistemológica en relación al resto de las disciplinas no educativas*" (Contreras, 1990:100).

Este hecho conlleva una serie de preguntas importantes, como pueden ser si la Didáctica tiene un núcleo teórico propio o lo que hace es aplicar teorías de las Ciencias Sociales, o sobre la científicidad o no de las disciplinas educativas; y es que, a diferencia de las ciencias sociales, cuyo compromiso es teórico, el compromiso de las disciplinas educativas es un compromiso práctico.

2.2. La Didáctica y las dos concepciones de las Ciencias Sociales

En el campo de las Humanidades la discusión sobre su científicidad o no tiene mucho de búsqueda de un status del que gozan las Ciencias Naturales. Pero no es menos cierto que determinadas posturas filosóficas han alimentado estos deseos de imitar determinados modelos científicos. Recordemos por ejemplo, que uno de los principios del positivismo es el monismo metodológico, o idea de la unidad del método científico por entre la diversidad de objetos temáticos de la investigación científica. Un segundo principio es la consideración de que las Ciencias Naturales exactas, en particular la Física Matemática, establecen un canon o ideal metodológico que mide el grado de desarrollo y perfección de todas las demás ciencias, incluidas las Humanidades. Por último, un tercer principio consiste en una visión característica de la explicación científica. Tal explicación es "causal", en un sentido amplio. Consiste más específicamente, en la "*subsunición de casos individuales bajo leyes generales hipotéticas de la naturaleza, incluida la naturaleza humana*" (Von Wrieth).

Frente a esta concepción positivista, que se centra en la búsqueda de explicaciones causales como única forma válida de explicación científica, surge en la misma época una filosofía antipositivista que defiende que lo que pretenden las Ciencias Sociales es la comprensión más que la explicación, que mientras las ciencias naturales tratan de formular leyes generales (ciencias nomotéticas), las ciencias del espíritu pretenden comprender hechos particulares (ciencias ideográficas).

2.2.1. El enfoque positivista en la Didáctica

Popkewitz señaló en 1981 cinco presupuestos interrelacionados de este enfoque positivista, al que él prefiere llamar empírico-analítico:

1. La Teoría debe ser universal. El propósito de la ciencia empírico-analítica es desarrollar modelos axiomáticos como los que se encuentran en las ciencias físicas.

2. Compromiso en hacer una ciencia sin intereses. Los enunciados de la ciencia se piensa que deben ser independientes de metas y valores humanos.

3. El mundo social existe como un sistema de variables interactuantes, pero distintas entre sí, por lo que se pueden estudiar independientemente unas de otras. La enseñanza se reduce así a variables específicas que se pueden analizar independientemente de otros elementos del sistema.

4. Necesidad de formalizar el conocimiento creando definiciones invariantes.

5. Confianza en las matemáticas para la construcción de la teoría. Ante todo la cuantificación.

En el caso de los procesos educativos, *"del mismo modo que se puede usar el conocimiento de las Ciencias Naturales para predecir, y por tanto controlar, los acontecimientos del mundo natural, lo mismo la teoría educativa puede usar leyes causales objetivamente validadas para predecir los resultados de diferentes posibles cursos de acción práctica"*. (Carr y Kemmis, cit. por Contreras, Ibid.).

Vemos así cómo el valor predictivo de las teorías científicas es el que les da su valor práctico. Por consiguiente, las teorías didácticas guían la práctica al realizar predicciones sobre lo que pasará si se modifican algunos aspectos de las situaciones educativas.

El respaldo científico a este parecer lo ofrecen las Ciencias Sociales, en especial la Psicología y la Sociología, de las que se toman los conceptos, las teorías y las metodologías para aplicarlas al estudio de los fenómenos educativos.

El propósito de la investigación educativa sería pues descubrir las regularidades en forma de ley mediante el uso de métodos científicos y luego aplicar este conocimiento a la práctica docente para mejorar su eficacia y su eficiencia.

Básicamente, las diversas formas de investigación que utiliza la pedagogía experimental se sintetizan en la observación sistemática de los fenómenos educativos y sus características correlaciones, tal y como se presentan en la realidad (investigación descriptiva y correlacional), y en la observación sistemática de los fenómenos y sus relaciones, previa manipulación por el investigador (experimentación).

Carr y Kemmis señalan las siguientes objeciones a todo este enfoque positivista (cit. por Contreras, 1990):

En primer lugar, no hay observación neutral. Las observaciones se hacen siempre a la luz de los conceptos y de las teorías, a su vez insertadas en el paradigma que ellas presuponen. El positivismo, al aceptar la observación neutral como la base del conocimiento objetivo, acepta acríticamente el marco teórico preexistente desde el que se hacen las observaciones.

Por otro lado, el positivismo oculta su concepción del mundo y sus valores sociales; no elimina pues, las cuestiones normativas e ideológicas; simplemente evita la confrontación con ellas. Las decisiones sobre los medios siempre son valorativas, porque siempre tienen que ver con otras personas: por muy neutrales que parezcan algunas decisiones educativas, siempre incorporan alguna noción moral de lo que es permisible hacer a otra persona o lo que no.

No sólo hay una concepción positivista sobre cómo hay que conocer la enseñanza, sino que también hay una comprensión tecnológica sobre lo que la enseñanza es: una provisión de medios instructivos para lograr resultados de aprendizaje decididos de antemano. Tenemos así una concepción de la realidad de la enseñanza como conducta

instructiva (ya sea la actuación del profesor o la interacción profesor-alumno) que produce el aprendizaje de los alumnos.

2.2.2. El enfoque interpretativo en la Didáctica

Han sido estas críticas a la concepción positivista de los hechos sociales y de las actuaciones humanas las que han provocado la búsqueda de marcos teóricos y métodos de investigación que atendieran no tanto a la búsqueda de leyes, explicaciones causales, predicciones y control, como a los intentos de comprender las intenciones, motivos y razones de las actuaciones de los sujetos y los significados que le otorgan a las actuaciones de otros sujetos con los que interactúan.

Para Contreras (1990), en este enfoque se entiende que los hechos sociales no son lo que los sujetos hacen sino el sentido que tiene lo que hacen dichos sujetos; pero el auténtico sentido no es el que le atribuye el investigador, un espectador externo; el auténtico sentido es el que confiere el actor de tales hechos. Lo que un acontecimiento social significa, es pues, lo que significa para los que toman parte de ese acontecimiento. Por consiguiente, la única manera de entender la realidad social es comprendiendo los significados subjetivos de los individuos.

En el caso de la enseñanza, se trata de comprender los procesos sociales mediante los cuales se produce una realidad educativa dada y llega a convertirse en "algo natural", en algo que se da por sentado que es y debe ser así. Se requiere para ello comprender la enseñanza a partir del flujo de sucesos del aula tal y como los perciben e interpretan los profesores y alumnos (Bellack, cit. por Contreras: 1990).

El modo en que se relaciona en este enfoque el conocimiento teórico con la práctica educativa, no es como en el enfoque positivista, proponiendo los medios adecuados para alcanzar las metas ya decididas. La manera en que se influye en la práctica es influyendo en el modo en que los sujetos se comprenden a sí mismos y a su situación. De este modo – como nos dirá Contreras (Ibid.) –, los sujetos pueden desarrollar su consciencia y una actitud crítica hacia las formas de pensamiento según las cuales entendían sus acciones.

Una de las maneras de comprobar la validez de las teorías que elabora el investigador, es buscar la confirmación de las mismas por parte de los participantes. En palabras de Carr y Kemmis, *"sólo cuando el teórico y aquellos cuyas acciones él observa están de acuerdo en que una interpretación de esas acciones es 'correcta', se puede decir que la teoría tiene alguna validez"* (Cit. por Contreras, 1990).

Este método de validar una teoría obliga a mantener una comunicación entre investigador e investigado, lo cual supone la necesidad de comunicar a los individuos investigados las conclusiones a que va llegando el investigador, facilitando así la toma de conciencia de los sujetos de sus significados latentes y la actitud crítica ante ellos.

El enfoque interpretativo se vale para sus investigaciones de lo que se han llamado métodos cualitativos de investigación, por contraposición a los métodos usados en el enfoque positivista, que requieren fundamentalmente de la medición, del tratamiento estadístico de los datos y del razonamiento matemático en general. Para Bodgan y Biklen, cinco son los rasgos característicos para la investigación cualitativa:

- 1.- La fuente directa de datos son las situaciones naturales y el investigador es el instrumento clave. No cabe una situación falseada o de laboratorio y los resultados han de contrastarse siempre con otros seres humanos.

2.- La investigación cualitativa es descriptiva. No hay que dar por inútil ningún dato a priori.

3.- El interés está tanto en los procesos como en los productos o resultados, y no solamente en estos.

4.- El análisis es inductivo: las abstracciones se van construyendo a medida que los casos particulares que se han ido recogiendo se van agrupando.

5.- El interés principal del enfoque cualitativo es el “significado”, el cómo las distintas personas le dan sentido a sus vidas.

Aún reconociendo el considerable avance que supone esta perspectiva interpretativa con respecto a la positivista, es necesario reconocer una serie de dificultades que también plantea este enfoque. Según Contreras (1990), tiende de una parte, a perder la perspectiva de las condiciones sociales de existencia, y de otra, aunque cambia su concepción de la relación con la práctica desde una perspectiva técnica a una comunicativa, da por supuesto que el enfrentamiento de los sujetos con sus significados latentes es suficiente para que los reconozcan, los acepten y cambien en consecuencia su modo de actuar.

2.3. Conocimiento y acción

Para el enfoque positivista, la Didáctica sería una ciencia aplicada, es decir, una disciplina que usa las teorías de las disciplinas básicas para explicar los fenómenos de enseñanza como casos particulares de los fenómenos que ellas estudian. Sin embargo hay autores que han señalado cómo una ciencia de la educación está necesariamente interesada en la acción humana total, lo cual excede los intentos explicativos que pueda realizar la Psicología o la Sociología (lo cual no quiere decir que Psicología y Sociología no aporten elementos necesarios a la Didáctica). Pero en cualquier caso: *“las Ciencias Sociales sólo explican, pero no aportan nada a la construcción del objeto. La Didáctica tiene intrínseca y fundamentalmente un carácter práctico. Es la ciencia de una actividad práctica humana que surge no sólo por ella y para mejorarla”* (Contreras, 1990).

El objeto de la Didáctica consiste no sólo en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje, esto es de aquellos procesos que ya existen, sino también en el estudio de las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas posibilidades docentes. En otras palabras, la Didáctica supone la construcción de una realidad, y aquí radica su carácter práctico. *“No nos hallamos, por tanto, ante un objeto científico definitivamente creado, sino en continua construcción”* (Contreras, Ibid).

“El objetivo de las ciencias de la educación no se agota en la constatación y explicación de lo existente, sino que, por el contrario, una de las parcelas de su objeto, la práctica educativa, se define por su orientación constitutiva a conformar, a configurar lo existente” (Pérez Gómez, cit. por Contreras, 1990).

El carácter obligatoriamente práctico, constructivo, de la Didáctica exige así un desarrollo normativo, prescriptivo, que oriente la construcción del objeto; no se puede sustraer de su dimensión proyectiva. De ahí la expresión “explicar para proponer”.

2.4. Investigación Didáctica y Práctica de Enseñanza

A pesar de lo dicho anteriormente, lo cierto es que gran parte de la historia de la Didáctica se caracteriza por la desconexión entre teoría y práctica. Para Alan Tom, este problema se atribuye a alguna de las siguientes causas:

- a) convicción de que la investigación está bien enfocada, pero necesita afinar sus herramientas de análisis;
- b) elección errónea de los problemas a investigar, puesto que los teóricos tratan de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los profesores;
- c) al hecho de que mientras los investigadores pretenden un conocimiento de carácter universal y experimentalmente validado, el conocimiento que requieren y usan los profesores es particularista y validado pragmáticamente;
- d) se presta poca atención a la forma en que los descubrimientos de la investigación se vinculan a la práctica de la enseñanza.

La manera auténtica de ver cómo el conocimiento se relaciona con la acción es observando cómo ocurre verdaderamente esa relación en quienes se ven obligados a realizarla, esto es, los prácticos y los profesionales. Schön (1993) ha interpretado la epistemología de la práctica de los profesionales como una reflexión de la acción. Es la posibilidad de pensar sobre el hacer mientras lo hacemos. Una de las notas instintivas de la práctica profesional es que ésta supone un elemento de repetición. Esto lleva a desarrollar al especialista un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas. Aprende qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. Sin embargo, aún siendo estables muchas de las situaciones a las que se enfrenta un profesional, cada caso se define por su parecido a una cierta categoría de casos y por su diferencia con ellos en sus singularidades particulares. Por eso el profesional no se vale sólo de un conocimiento tácito, sino que requiere de la reflexión en la acción (Contreras, *Ibid.*).

Si en la visión positivista de la práctica educativa, la epistemología descansa en la separación entre medios/fines, entre investigación/práctica, entre saber/hacer, estas dicotomías no se dan en la visión de la reflexión en la acción. Para esta concepción la práctica es una clase de investigación. Medios y fines se articulan interdependientemente. Su investigación es una interacción con la situación en la que saber y hacer son inseparables.

Como dice Contreras (1990), no se puede sostener la concepción de la Didáctica como una Ciencia Social más, esto es, como una disciplina que tiene intereses teóricos que luego intenta llevar a la práctica. Es la práctica la que determina el valor de cualquier teoría educativa, en vez de ser la teoría la que determine el valor de cualquier práctica educativa. Pero es que además, este compromiso con la práctica que posee la Didáctica es de carácter moral. Carácter moral que orienta a la enseñanza y que impide pensar que ésta pueda ser entendida como un problema teórico.

A diferencia de los problemas teóricos, en los que el desajuste se resuelve modificando la teoría, no la realidad, en los problemas didácticos el desajuste requiere para su resolución de reorganizaciones tanto de los sistemas que orientan la práctica y su comprensión, como de la propia acción de la enseñanza.

De todo lo dicho se concluye que la Didáctica es una ciencia (pre-ciencia, según otros), lo que quiere decir que intenta desarrollar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a que da lugar la práctica educativa; y es que es educativa, lo que quiere decir que investiga una realidad práctica que sólo puede identificarse y entenderse por referencia al significado educativo que tiene para los que la llevan a cabo.

2.5. La concepción epistemológica de K. Swanwick en el ámbito de la Didáctica Musical

Como venimos comprobando, una adecuada posición profesional requiere saber combinar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes: *“Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, es decir de definición de nuestro modelo didáctico de referencia; y por otro, un proceso de construcción práctica de ‘nuestro saber’ profesional.”* (Porlan, R. y Martin, J., 1991).

Según esto, es claro que el esquema conceptual que tengamos irá por delante de nuestra práctica en el aula, y gracias a ello, podrá orientarla. Pero no es menos cierto que nuestra práctica nos obligará a modificar y a complejizar el modelo *“de manera que la relación entre ambos, modelo teórico y saber práctico, se convierta en el motor de nuestro aprendizaje y desarrollo profesional.”* (Porlan, R. y Martin, J., Ibid.).

En conexión con lo dicho hasta ahora, exponemos la concepción epistemológica que sobre la didáctica de la música ha planteado uno de los autores más influyentes en los últimos tiempos. El planteamiento que hace Keith Swanwick, puede sernos muy útil para comprender el Diseño Curricular Base para educación musical en las enseñanzas Primaria y Secundaria que la L.O.G.S.E. ha traído consigo. La idea del autor es la de que *“la teoría no es lo contrario de la práctica, sino su base”* (Swanwick, 1991). De suerte que *“hacer cosas sin la guía del pensamiento puede ser inútil y hasta peligroso. Enriquecer la actividad artística con la búsqueda filosófica, sociológica y estética es algo útil y provechoso”*. El autor está reclamando un conocimiento teórico para el músico práctico; un marco teórico en el que el didacta pueda encuadrar su actividad docente y confrontar su reflexión derivada de la experiencia. Esto – que M. Sanuy lo ve como ‘un mérito dentro de un mundo tal vez excesivamente dominado por la praxis’, según escribe en el prólogo a la versión española del trabajo de Swanwick – es para mí una necesidad, una urgencia, que desde todos los ángulos, pero en especial desde los Departamentos de Didáctica de la Música de las Universidades, debiera hacernos caer en la cuenta del peligro de la puesta en marcha de metodologías, recursos e intervenciones arriesgadas y de manera irreflexiva en el delicado mundo de la educación musical.

Preguntas que siempre debieran guiar nuestra práctica educativa son las siguientes: ¿hasta qué punto se ha producido un verdadero aprendizaje tras una sesión lúdica de Educación Musical? ¿Se ha quedado la clase de música en un jueguecito más o menos agradable, sin aportar nada a las estructuras cognitivas del alumno? Y si esto no es así, ¿de dónde podemos extraer una evaluación positiva del proceso? Y es que, *“estamos ante un defensor a ultranza de la teoría como algo necesario e inevitable, ya que la música no es tan sólo una sensación agradable que propicia una reacción física similar al ‘reflejo rotuliano’, sino que implica unos procesos cognitivos y puede ser entendida en mayor o menor medida por los sujetos que responden a ella.”* (Swanwick, 1991).

Cabe preguntarse, sentadas estas bases, por las teorías que explícita o implícitamente subyacen en las prácticas educativas en las que estamos o hemos estado inmersos. Según un estudio llevado a cabo por el autor con numerosos profesores de música, la existencia de la variedad en la práctica educativa musical parece depender de la “filosofía” sobre educación musical que tiene cada docente, algunos de los cuales han podido dar una explicación razonada de sus decisiones al respecto, mientras que otros no. Los esquemas teóricos derivan de la práctica e influyen a su vez en ella. Estos

esquemas constituyen los tres pilares básicos de la Educación Musical, según Swanwick: a) interés por las tradiciones musicales; b) sensibilidad para con los alumnos; c) conciencia del contexto social y de la comunidad.

a) Valores tradicionales: la teoría de la tradición defiende que los alumnos son herederos de una serie de valores y prácticas culturales; que necesitan dominar ciertas destrezas y acumular información para tomar parte en los temas musicales.

Según esta teoría, la tarea del educador musical consiste primordialmente en iniciar a los alumnos en las tradiciones musicales reconocibles. Por tanto, se le da importancia a cuestiones como:

- dominar un instrumento musical;
- alfabetización musical;
- conocimiento de un repertorio de “obras maestras”.

Como ejemplos de estas tendencias, Swanwick señala las metodologías de Kodály, Suzuki, Dalcroze, y otros.

Un aspecto positivo que esta perspectiva posee es el conocimiento y la afición musical que promueve, aunque la mayor parte de las veces fuera del horario común y del currículum escolar. Sin embargo, Swanwick apunta un problema; la aplicación de esta teoría puede resultar incómoda en educación obligatoria cuando se trata de alumnos con una gran diversidad cultural, como contempla la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

b) Sensibilidad para con los alumnos: aproximadamente en los años 50 se desplaza la atención del alumno como “heredero”, al alumno como “persona que disfruta”; al alumno como “explorador” y “descubridor”.

Se trata de una perspectiva “centrada en el niño”, que debe mucho a Rousseau, Pestalozzi, Froebel y al filósofo americano J. Dewey.

El primer educador musical en este sentido fue Karl Orff, en los años 50. Sus bases principales eran:

- compromiso musical inmediato y para todos;
- subordinación de las destrezas de notación y aprendizaje instrumental a la improvisación y desarrollo de la fantasía musical;
- los niños deben ocuparse de las ideas musicales básicas, especialmente de pautas melódicas y rítmicas: la música que ejecuten debe ser “próxima a la tierra”, natural y muy física. En consecuencia, debe ir unida al movimiento, a la danza y a la palabra.

El profesor debe pasar de ser “director musical” a facilitador del alumno; estimulando, preguntando, aconsejando y ayudando más que enseñando o informando. En consecuencia, los profesores han de ser extraordinariamente sensibles a los productos musicales de los alumnos.

Lo bueno de la teoría, para Swanwick, es que incita a mirar y escuchar más cuidadosamente lo que los niños “hacen”. El aspecto negativo, para el mismo autor, consiste en que ‘un currículum musical basado sólo en las experiencias de los niños con sus propios productos musicales resulta estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical’. Imaginemos -señala el autor, recordando a E. M. Forster, (1967)- lo que ocurriría en el proceso de adquisición del lenguaje si los niños sólo hablasen con su propio grupo de edad.

c) Conciencia del contexto social y de la comunidad: habida cuenta de que los medios de comunicación hacen que el mundo sea cada vez más pequeño, una tercera y más reciente teoría sobre Educación Musical insiste en ayudar a los estudiantes para que

encuentren y ‘echen raíces’ dentro de las nuevas tradiciones de músicas afro-americanas que han invadido el mundo desde la aparición del jazz.

Como defensores de esta teoría tenemos a Vulliamy (1976) o al propio Swanwick (1968).

El objetivo es que los alumnos adquieran la necesaria habilidad instrumental y la capacidad de improvisación así como una sensibilidad estilística para el jazz, rock, pop y música de otros continentes.

La dificultad grave es la gran diversidad de los estilos musicales, cada cual con su propio cuadro de procedimientos técnicos y estilísticos aceptados. Las preguntas que rápidamente surgen son:

- ¿qué estilos deben y pueden aplicarse en educación?;
- ¿cómo puede enfrentarse a la situación un profesor en solitario?;
- ¿qué principios de selección crítica deben estimar las actividades musicales concretas para ser dignas de ocupar un puesto en el currículum, dadas las limitaciones de tiempo?;
- ¿cómo confeccionar ese currículum?.

En cualquier caso, sólo una crítica y continua reflexión sobre el quehacer del profesor en el aula – la ya comentada reflexión en la acción de Schön – es la que puede asegurar una sólida construcción de modelos sobre la que asentar una didáctica de la música. Ya que, recordando una vez más a Swanwick, “*No debemos confiarlo todo a la brujería carismática del profesor. Necesitamos planificar más para una mayor eficacia. Necesitamos elaborar curricula bien fundamentados y formulados con sensibilidad.*” (Ibid.).

El objetivo es para el autor inglés, formular ideas que relacionen estrechamente la naturaleza de la música, la psicología humana y el marco social en el que nos desenvolvemos respondiendo a preguntas cruciales tales como: ¿por qué las artes son actividades humanas importantes?; ¿qué es la intuición musical y el conocimiento musical?; ¿cómo se desarrollan en la infancia y después de ella?; ¿cuál es el mejor modo de planificar y confeccionar un currículum musical coherente en una sociedad diversificada?

3. Conclusión

El presente trabajo, que titulamos Fundamentación Epistemológica de la Educación Musical, se enmarca dentro de otro más ambicioso que hemos venido realizando para el Proyecto Comenius titulado *Educación para la ciudadanía europea*. En el ámbito del mencionado Proyecto, hemos intentado realizar una Fundamentación de la Educación Musical desde los puntos de vista Epistemológico y Didáctico. En esta ocasión – tal y como terminamos de indicar – hemos realizado la Fundamentación Epistemológica. Lo hemos hecho basándonos en las dos concepciones de las Ciencias Sociales: el enfoque positivista y el interpretativo de la Didáctica, pasando por un estudio sobre el conocimiento y la acción.

Nos pareció fundamental analizar la Investigación Didáctica y la Práctica de enseñanza, por ser hoy fundamental el atender la investigación-acción como un camino que todo educador debe recorrer.

El detenernos en la concepción epistemológica de Keith Swanwick fue porque – nos parece a día de hoy – el estudio más acertado que se ha realizado sobre el tema.

4. Referencias Bibliográficas

- Area, M. (1991). *Los medios, los profesores, el currículo*. Barcelona: Sendai.
- (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Ayer, A. J. (1965). *El positivismo lógico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barniol, E. (1999). "El rol del maestro especialista en Educación Musical (infantil y primaria)". *Eufonía* n° 15, pp. 33-39.
- Blanco, J. A. (1995). *Programación globalizada de la educación artística*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Bunge, M. (1981). *Materialismo y ciencia*. Barcelona: Ariel.
- (1984). *La ciencia, su método, su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Burton, A. y Radford, J. (1984). *Perspectivas sobre el pensamiento*. Madrid: Anaya.
- Carnap, R. (1987). *Studies in inductive logic and probability*. Berkeley: University of California.
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Barcelona: Inde.
- Cencillo, L. (1970). *Mito, semántica y realidad*. Madrid: BAC.
- Cocho, F. (1980). *Ciencia y aprendizaje*. Madrid: H. Blume.
- Coll, C. (1991). "Concepción constructivista y planteamiento curricular". *Cuadernos de Pedagogía* n° 188, pp. 8-11.
- Coll, C. y cols. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (1990). *Áreas de Conocimiento: Ámbitos de Conocimiento y Experiencia*. Volumen II. Sevilla.
- (1989). *Diseño Curricular de Educación Infantil*. Sevilla.
- (1989). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Sevilla.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid: Akal.
- Day, Ch. (1998). "La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI". *Revista de Educación* n° 317, pp. 31-44.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo*. Barcelona: Paidós.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y currículum*. Madrid: Dykinson.
- Delval, J. (1991). *Crear y pensar. La construcción del pensamiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- De Pablo, P. y cols. (1992). *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- Eisner, E. A. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, D. (1998). "Primeros pasos hacia una nueva filosofía de la educación musical", *Música y Educación* n° 35, pp. 191-192.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escaño, J. y Gil, M^a (1994). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Feyerabend, P. (1971). *Contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Fletcher, P. (1987). *Education and Music*. Oxford: University Press.
- Franklin, E. (1972). *Music Education*. London: George G. Harrap and Co.
- García, F. (1996). *Diseño y desarrollo de unidades didácticas*. Madrid: Escuela Española.
- García, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos.
- García Hoz, V. y cols. (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas*. Madrid: Rialp.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (1992). “La evaluación en la enseñanza”, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hernández, J. y Ventura, M. (1998). *La organización del currículo por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE-Graó.
- Jorgensen, E. R. (1993). “La dimensión social en la educación musical”, *Música y Educación* nº 16, pp. 126-127.
- (1993). “On Building Social Theories of Music Education”, *Bulletin Council for Research in Music Education*, nº 116, pp. 20-30.
- Juanola, R. (1992). “Reforma educativa y educación artística”, *Cuadernos de Pedagogía* nº 14, pp. 12-17.
- Kemp, A. E. (1992). *Some Approaches to Research in Music Education*. Reading (England): International Society for Music Education.
- Kemp, A. E. (Compilador) (1993). *Aproximaciones a la investigación en Educación Musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Küntzel-Hansen, M. (1981). *Educación Musical precoz y estimulación auditiva*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Kwami, R. (1994). “Hacia la educación musical intercultural en todos los niveles de enseñanza”, *Música y Educación* nº 17, pp. 125-127.
- Lakatos y Musgrave (1975). *Crítica y desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Morata.
- Larrañaga, P. J. (1997). “Las disciplinas artísticas”, *Op. XXI Revista Iberoamericana de Pedagogía Musical*, nº 3, pp. 22-27.
- Lomas Ezquerro, L. A. (1995). “¿Saber de música o saber usar la música? La competencia musical en educación secundaria”, *Eufonía* nº 12, pp. 53-65.
- Lorenzo Delgado, M. (1988). “Estudio epistemológico de la Didáctica”, en Sáenz, O. (Dtor.) *Didáctica General*. Madrid: Anaya.

- Lorenzo Yanes, A. I. (1998). "La formación de maestros especialistas en educación musical", *Tasagaste* nº 14, pp.8-10.
- Madsen, C. (1998). "Análisis de investigación: la habilidad de transferir", *Eufonía* nº 10, pp. 23-32.
- Madsen, C. y Kühn, T. L. (1979). *Contemporary Music Education*. A. H. M. Publishing Co.
- Martín, C. y Centeno, J. (1999). "El área de comunicación y representación en la educación musical en educación infantil", *Eufonía* nº 14, pp. 24-33.
- Martínez, S. (1998). "Las <otras> músicas en la enseñanza", *Eufonía* nº 12, pp. 15-23.
- Mauri, T. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: ICE-Horsori.
 (1990). "Objetivos y contenidos", *Cuadernos de Pedagogía* nº 183, pp. 32-37.
 (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
 (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
 (1986). *Ley Orgánica del Derecho a la Educación y Reglamentos*. LODE. Madrid: MEC.
 (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
 (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
 (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
 (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Infantil*. Madrid: MEC.
 (1991). *Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil*. B.O.E. de 7 de septiembre.
 (1991). *Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de Educación Infantil*. B.O.E. de 9 de septiembre.
 (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
 (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Primaria*. Madrid: MEC.
 (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria (Tomos I y II)*. Madrid: MEC.
 (1989). *Ejemplificaciones del DCB en Secundaria*. Madrid: MEC.
 (1991). *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Anuario de Educación 1990-1991*. Madrid: Siena.
 (1991). *Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Anuario de Educación 1990-1991*. Madrid: Siena.
 (1991). *Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria*. Suplemento del B.O.E. nº 220, de 13 de septiembre.
 (1992). *Primaria (Cajas Rojas)*. Madrid: MEC.
 (1992). *Primaria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
 (1992). *Propuestas de Secuencia. Educación Artística*. Madrid: MEC-Escuela Española.

- (1992). *Secundaria Obligatoria (Cajas Rojas)*. Madrid: MEC.
- (1992). *Secundaria Obligatoria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- (1993). *Propuestas de Secuencia. Música. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- (1996). *Infantil y Primaria. Programación*. Madrid: MEC.
- (1996). *Primaria. Segundo Ciclo. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- Monereo, C. (1997) “Las estrategias en el aprendizaje musical”, *Eufonía* nº 7, pp. 17-28.
- Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2006). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de Tareas en Educación Obligatoria (IMADTEO)*. Granada: Labayen-Liébana.
- Paniagua, P. (1992). “Evaluación de las enseñanzas artísticas”, *Nuestra Escuela* nº 136, pp. 4-8.
- Pastor, P. (1997). “La idealización en la educación musical”, *Eufonía* nº 8, pp. 37-50.
- Piaget, J. (1973). *Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza-Universidad.
- Rivadulla, A. (1986). *Filosofía actual de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Roche, E. M^a (1994). “La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE”, *Aula* nº 24, pp. 5-8.
- Rojo, L. A. (1970). *Ensayos de filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Sancho Tejedor, M. (1990). *Legislación para el profesorado. De la LODE a la LOGSE. Disposiciones Legales*. Madrid: Escuela Española.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- (1992). “Evolución musical y plan de estudios en música”, *Papers, Educación Musical* pp. 8-10.
- Swanwick, K. y Taylor, D. (1982). *Discovery music*. Batsford.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Vilar, J. M. (1996). “La música y la LOGSE: ¿hemos perdido objetivos en el camino?”, *Eufonía* nº 2, pp. 69-85.
- VVAA (1991). *Anuario de la Educación*. Madrid: Siena.
- VVAA (1995). *Volver a pensar la educación I*. Madrid: Congreso Internacional de Didáctica.
- VVAA (1995). *Volver a pensar la educación II*. Madrid: Congreso Internacional de Didáctica.
- VVAA (1997). *Monográfico sobre la actualidad del DBAE*. Virtual Arts Research, 23.
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (1992). “Naturaleza del oído musical. Oír, escuchar, entender”, publicado por Chapuis, J. en *Música y Educación*, Año V, 3, nº 11 (octubre de 1992).
- Wolf, D. P. (1991). “El aprendizaje artístico como conversación”, en Hargreaves, D. J. *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Zufiaurre, B. (1994). *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa (1982-1994)*. Barcelona: Icaria.
- Zufiaurre, B. y otros (1996). *Comprensividad, desarrollo productivo y justicia social*. Barcelona: Icaria.

Educación musical en la educación infantil (0 a 6 años): estudio de investigación y análisis de la práctica educativa del profesorado en un contexto multicultural hispano-amazight

Oswaldo Lorenzo Quiles¹

Lucía Herrera Torres²

Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada (España)

M.ª Soledad Galán Montesinos³

Instituto de Educación Secundaria Miguel Fernández, Melilla (España)

La importancia actual de la educación infantil en el marco escolar preuniversitario está adquiriendo creciente y relevante consideración por parte de las diferentes instituciones educativas y del conjunto de las sociedades occidentales. Alejados hoy de la visión accesoria que de este tramo educativo se tuvo durante años en algunos países como España, que otorgaba una consideración hacia la educación de 0 a 6 años como período compensatorio de cuidado y asistencia del alumno/a, en detrimento del desarrollo positivo de todos los ámbitos de la personalidad de los niños y las niñas (Sánchez, 1997), se encuentran ya desde principios de la pasada década interesantes análisis sobre la educación infantil, por ejemplo, el realizado por el Consejo de Europa a comienzos de los años noventa (García-Bernalt, Pliego y Téllez, 1993), que ponen de manifiesto cómo uno de los indicadores más inequívoco sobre el nivel de desarrollo de las sociedades modernas es la mayor o menor presencia de educación temprana en la formación de sus ciudadanos, presentándose ésta en el escenario internacional como un factor de desarrollo social y humano situado por encima de los recursos económicos o naturales.

Por otro lado, la presencia de la educación musical en el ámbito de la educación infantil en los países desarrollados queda hoy fuera de cualquier resistencia a su inclusión efectiva en el currículum escolar y presenta un vehículo de extraordinarias posibilidades expresivas y de transferencia a otros aprendizajes (Del Río, 1995; Herrera, Defior y Lorenzo, 2007) que los docentes deberían saber y poder utilizar y apreciar. En el caso español, la promulgación de la LOGSE (1990) –Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo– dibujó por fin un panorama esperanzador para las enseñanzas musicales que incluye también lo concerniente de estas enseñanzas a la educación infantil y que ha abierto nuevas y fructíferas posibilidades educativo-musicales para la etapa que nos ocupa (Lorenzo y Herrera, 2000).

1 Profesor. Miembro del Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza).

oswaldo@ugr.es

2 Profesora. Miembro del Grupo de Investigación HUM-820 – Lectura y Escritura en Español.

luciaht@ugr.es

3 Profesora de Educación Secundaria.

Partiendo de este estado general de la educación musical en educación infantil, resulta oportuno explorar cuáles son las características fundamentales que articulan la práctica real del profesorado de este nivel y desarrollan el currículum escolar oportuno en el tramo educativo 0-6 años atendiendo a la parcela concreta de la educación musical. De esta forma, será posible tratar de establecer los referentes actuales de trabajo para este sector profesional educativo y de describir cuál es realmente el espacio teórico-práctico que se concede a la educación musical en el conjunto del currículum de educación infantil, lo que habrá de permitir detectar fortalezas y debilidades en este campo de estudio.

Para alcanzar este propósito, se ha llevado a cabo un trabajo de investigación educativa en la Ciudad Autónoma de Melilla, que presenta, por la singular localización geográfica y sociocultural de esta ciudad (López-Guzmán, González, Herrera y Lorenzo, 2007), determinadas características multiculturales, principalmente de carácter hispano-amazight, que por su indudable interés conviene incluir en el análisis realizado en este estudio.

1. Estado actual de la educación infantil en el ámbito internacional

La educación en edades tempranas, llamada según los diferentes países y sistemas educativos *educación preescolar, infantil, kindergarten*, etc., es un asunto de actualidad e importancia para el colectivo de profesionales de la educación y estudiantes orientados a un futuro desempeño en este ámbito laboral, ocupado de la formación integral de las personas entre 0 y 6 años, así como para los poderes públicos de numerosos países, que se incorporan de esta forma al debate sobre la educación en los primeros años de la infancia con la pretensión de proveer a la comunidad servicios educativos de calidad y asegurar una buena base para el desarrollo óptimo de los niños pequeños y su posterior aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ejemplo, en Estados Unidos de América –donde aproximadamente el 60% de los niños menores de 5 años pasan parte del día fuera de su casa a cargo de instituciones públicas locales- muchos responsables políticos están tomando cartas en la atención pública a la educación preescolar (Resnick y Zurawsky, 2005), creando y financiando en la mayoría de los estados programas educativos destinados al jardín de infancia. Asimismo, se está aceptando ampliamente en este país que la educación de buena calidad a edades tempranas aumenta el estado general de bienestar académico en la escuela y reduce las diferencias raciales y étnicas.

El debate internacional sobre la educación infantil genera numerosos interrogantes que necesariamente deben verse reflejados en el diseño de los currícula que habrán de formar a los niños y niñas comprendidos en el tramo de edad de cero a seis años: ¿qué acuerdos generales existen sobre teorías acerca de los niños pequeños?; ¿cómo acceden y construyen éstos a/los conocimientos sobre el mundo que les rodea?; ¿qué pueden hacer los adultos para aumentar eficazmente las oportunidades de aprendizaje de los niños? Naturalmente, las respuestas a estas y otras preguntas similares y los enfoques a la hora de regular la elaboración de un currículum dirigido a la educación infantil difieren entre los distintos países dependiendo de los valores, las costumbres y las prioridades predominantes en cada uno de ellos. Así, no tendrán la misma consideración las preocupaciones latentes que rodean a la educación temprana en países desarrollados que en otros con economías todavía emergentes o en vías de desarrollo. En este sentido, un reciente estudio (Nutbrown, 2006) sobre educación

temprana en el mundo señala cuáles son hoy los temas más importantes que preocupan a este tipo de educación. De los treinta temas indicados en el estudio, los más destacados se pueden concretar en: intervención temprana; desarrollo de alfabetización temprana; alfabetización de las familias; educación inclusiva; integración; información y tecnología de comunicación; medios de comunicación y cultura popular; participación paternal; calidad; necesidades educativas especiales; y aplicación de la convención de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) sobre los niños pequeños. Fundamentalmente, la convención de la ONU sobre los derechos del niño hace valer el derecho de éste a la identidad, privacidad, libertad de ideas y creencias y también a la protección; y es seguida y defendida por sistemas educativos de países avanzados en prestaciones sociales. Así, por ejemplo, en los currícula suecos para educación infantil (Ministerio de Educación y Ciencia en Suecia, 1994, 1998) se manifiesta que los niños deben ser tratados con respeto y que toda su educación debe estar basada en la convención de la ONU sobre los derechos del niño.

Hay en la infancia un derecho educativo transversal respecto a todos los demás elementos importantes en la educación infantil, la integridad en la educación temprana. Johansson (2005) señala la necesidad de respetar y proteger la integridad del niño pequeño guiando a éste para que aprenda también a respetar a los demás niños, lo que parece que ha de conseguirse analizando y cruzando las diferentes perspectivas de moral de los niños y profesores en la educación infantil, y desentrañando la complicada relación entre las visualizaciones personales y culturales de los niños y la infancia, los conceptos manejados por el currículum educativo, y las estructuras y la organización de la escuela.

En la línea de comparar situaciones distintas de la educación infantil en diferentes países, es interesante el estudio de Oberhuemer (2005), que aporta los resultados de una investigación realizada desde el Instituto del Estado Federal de Educación Preescolar e Investigación de Baviera (Alemania) con 30 profesionales de 10 países, basada en el análisis de planes de estudio de educación infantil desde una aproximación europea (Dinamarca, Francia, Polonia, Escocia y Suecia) y no europea (Australia, Chile, China, Nueva Zelanda y Nigeria). Dicho análisis se llevó a cabo en los planes de estudio respecto a sus objetivos, orientación teórica, áreas de aprendizaje, enfoques para la evaluación y enlaces con la escuela primaria, identificando numerosas semejanzas y diferencias que radican sobre todo en la disponibilidad económica de cada país para afrontar inversiones públicas en educación temprana y en los valores y costumbres sociales característicos en cada situación.

Millones de niños de edades tempranas asisten a clase durante un promedio de 6 horas al día en diferentes regiones del mundo y en no pocas ocasiones el ambiente con el que se encuentran en sus escuelas no es necesariamente de calidad: insuficiente y/o deficientes espacios internos y al aire libre; pobre plan de estudios y actividades asociadas a éste; escasa interacción entre profesor y niño; materiales y recursos obsoletos; etc. Especialmente, entre estos elementos destaca la preparación y uso de los recursos disponibles presentes entre los administradores, profesores y personal en general del centro educativo, como indican Fontaine, Torre, Grafwallner y Underhill (2006) en un estudio de tres años realizado con financiación pública en el que se ponía de manifiesto cómo la implementación de un programa innovador, que dotaba al personal de instalaciones de educación infantil con actividades de desarrollo profesional para ayudarles a valorar el cuidado temprano y los programas de aprendizaje con niños

en edades tempranas, establecía una mejora importante en algunas áreas críticas de la atención y cuidado educativos hacia niños pequeños.

Lo que sí parece consensuado entre diferentes países y sistemas educativos es que la educación temprana debe atender a criterios de calidad para garantizar unos estándares suficientes de formación, aprendizaje y cuidado en los niños pequeños, por lo que es importante determinar cuáles son las características de un programa de educación infantil de buena calidad. Para ello, Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster y Mutuku (2004) llevaron a cabo un amplio estudio internacional con un grupo de educadores de edades tempranas experimentados tratando de responder a la pregunta de cuáles podrían ser esos criterios de calidad. Una de las conclusiones de este estudio apunta como básicas -y recomienda seguir- siete dimensiones de calidad basadas en las propuestas, para los programas educativos en edades tempranas, que hace la Asociación Internacional para la Educación Infantil (ACEI, 2007): (1) filosofías de trabajo y objetivos; (2) ambientes físicos de buena calidad; (3) procesos de enseñanza-aprendizaje y currículo; (4) atención a las necesidades educativas especiales; (5) respeto para las familias y comunidades; (6) preparación eficaz, profesional y personal de los profesores; (7) evaluación rigurosa del programa.

1.1. La relación entre la educación infantil y la familia

Uno de los asuntos predominantes en la literatura consultada sobre educación infantil es el de la necesidad de que existan lazos firmes entre los cuidados y educación en los hogares de los niños y la escuela (Bennet, 2006). Para este autor –Bennet-, los mejores profesores de educación temprana coinciden al afirmar que el trabajo conjunto con las familias de los niños pequeños es parte esencial de su labor, algo que aumenta considerablemente la calidad y cantidad del aprendizaje en éstos. El contacto entre profesores y familias hace que los docentes asuman roles diferentes con sus alumnos, muy positivos para lograr el mejor desempeño de su labor en las escuelas: oyentes, defensores, consejeros, entrenadores, especialistas de desarrollo y apoyo.

No obstante, sobre la puesta en práctica de la continuidad en casa de la educación y cuidado recibidos en la escuela, Hegde y Cassidy (2004) indican tanto ventajas como desventajas, partiendo de un estudio realizado con entrevistas a padres y profesores de niños pequeños:

- Ventajas: la estabilidad y continuidad de la educación y el cuidado; la facilidad en la transición de unos cursos a otros por el alumno; la anticipación conjunta profesores-padres en las necesidades de los niños; la amplitud y diálogo de las amistades de los padres; y el establecimiento de conexiones personales en una red humana.

- Desventajas: la eventual preferencia por los padres de un grupo de educadores frente a otro; el entorpecimiento de la planificación en el centro escolar de las actividades de aula, posibles relaciones tensas profesores-padres; la diferencia de criterios culturales y filosóficos entre padres y docentes; y la reducción de oportunidades para experimentar cosas nuevas e inesperadas.

Podría pensarse que las desventajas enumeradas obstaculizarían en varios sentidos el trabajo desarrollado en clase por los profesores pero, a pesar de ello, parece que la mayoría de los padres ven positivamente esta forma de trabajo conjunto con los

docentes. Como expone Robson (2006), los padres obtienen una satisfacción considerable en sus relaciones con los profesores de sus hijos pequeños, pues el trabajo desarrollado entre ambos colectivos hace que madres y padres adquieran altos grados de afectividad y beneficios cognitivos y físicos derivados de la asistencia y participación a/en los centros educativos de sus hijos.

Por otro lado, si es importante la continuidad de los estudios fuera de la clase, también lo es la educación del niño antes de entrar en la escuela. Jacobson (2006), partiendo de un trabajo realizado con niños que asistieron a un programa de jardín de infancia un año antes de su entrada a la escuela, programa que evidenciaba un incremento en ellos de competencias en cálculo al empezar la educación infantil, asegura que este tipo de pre-aprendizaje mejora el posterior desenvolvimiento del niño en educación infantil y lo prepara anticipadamente para el siguiente nivel de estudios.

Si bien la asistencia a escuelas de educación infantil ha aumentado considerablemente en las últimas décadas (Magnuson, Meyers, Ruhm y Waldfogel, 2004), como ocurre con otros niveles educativos, también la mayor o menor presencia de niños en estas escuelas dependerá del nivel de la renta familiar de los padres, por lo que las diferencias en la matrícula entre niños de familias aventajadas y desfavorecidas son manifiestas y crean una brecha en el estado de preparación de los alumnos al entrar posteriormente en la educación primaria.

1.2. Educación infantil y atención a las necesidades educativas especiales

En numerosas ocasiones, los menores índices de escolaridad en educación infantil guardan relación con un colectivo social en aumento en bastantes países, el extranjero y/o inmigrante. Ahora bien, sean más o menos los alumnos de origen geográfico y cultural diferente presentes en las aulas, este hecho por sí sólo implica la exigencia institucional de que los profesores de este tramo educativo cubran satisfactoriamente las necesidades educativas de un grupo cada vez más diverso y heterogéneo de niños que reclama una atención especial que debe extenderse igualmente a sus familias, estilos de vida, costumbres y expectativas, la mayor parte de las veces lejanas y retiradas de las que caracterizan el entorno del nuevo lugar en el que viven (Barrera, 2005).

Así, los profesores de hoy tienen una obligación especial hacia el colectivo señalado, la de ofrecer un ambiente gratificante dentro de la escuela que aborde las diferentes culturas y maneras en que experimentan el mundo estos niños. Un buen punto de partida para lograr una labor exitosa en este sentido lo apunta Harding (2006) a partir de un trabajo en el que se comparan impresiones de madres con identidades étnicas distintas, clases sociales diferentes e inmigrantes. Este estudio pedía a dichas madres que comentaran cuáles eran sus preferencias sobre cómo preparar a sus hijos para la guardería, y de él se desprende que medir los valores de las madres sobre la educación temprana suministra a los educadores una información provechosa para conseguir un aprendizaje más próspero en los estudiantes.

Además de la atención a las necesidades propias de algunos alumnos de educación infantil derivadas de sus características culturalmente diversas, los educadores de este tramo educativo se encuentran también en clase con niños y niñas con diferentes discapacidades que requieren igualmente de una atención especial. Según Cook, Klein, Tessier y Daley (2004, citados por Raver, 2005), los educadores que atienden a estos alumnos en la infancia temprana emplean a menudo un enfoque basado

en la familia para trabajar con los niños y su entorno afectivo más próximo. Sobre ello, Raver (2005) sostiene que, aunque este enfoque no es nuevo, es usado de manera irregular y malinterpretado por muchos profesores de educación temprana, pues no siempre participan en el proceso educativo todos los profesionales que serían necesarios. Las prácticas de intervención temprana en educación especial deben combinar destrezas y conocimientos de diferentes educadores: un profesor de infantil generalista, un psicólogo de la escuela, un logopeda, un fisioterapeuta y un trabajador social (Sandall, Mclean y Smith, 2000, citados por Raver, 2005). Por el contrario, muchos de los niños con necesidades educativas especiales que asisten a una escuela de educación infantil reciben la atención independiente de uno o más de los miembros de este equipo, de modo que llevar a cabo un enfoque global y familiar basado en la colaboración de todos beneficiará tanto a niños y familia como a profesores, por lo que los profesionales de la educación infantil deberían tratar de acercar estas prácticas a sus aulas.

En general, uno de los muchos desafíos a los que se enfrentan los padres de niños con necesidades educativas especiales es la ubicación de sus hijos en escuelas inclusivas y apropiadas de educación infantil (Swick y Hooks, 2005), lo que resulta de enorme importancia para estos niños, pues, como señala Brennan (2005), su nivel de integración en educación infantil tendrá un alto impacto social en el comportamiento que muestren con su entorno humano y en cómo éste los perciba. Un estudio comparativo, desarrollado en este sentido por Brennan (2005), que se centró en las diferentes clases de comportamientos y sociabilidad de estudiantes de educación general hacia los niños-compañeros con necesidades educativas especiales en una escuela de educación infantil integrada, muestra que las actitudes iniciadas por los estudiantes de educación general pertenecientes a escuelas inclusivas hacia los otros niños con discapacidades y dificultades de aprendizaje eran mayoritariamente cooperativas y se presentaban con una frecuencia más alta que en el caso de los estudiantes de otras escuelas sin integración de niños con necesidades educativas especiales.

1.3. La importancia de la informática y el uso de los ordenadores en la educación temprana

Los ordenadores están cambiando el mundo de los niños pequeños de manera considerable. Afirma Bose (2005) que el uso de las nuevas tecnologías vinculadas a la informática empleado apropiadamente en los primeros años de vida aumenta en los alumnos de infantil el desarrollo cognitivo, del lenguaje, la sociabilidad y las destrezas motoras finas, por lo que este nuevo campo de trabajo brinda unas excelentes oportunidades en las aulas de educación infantil que pueden ser utilizadas a edades tempranas para reforzar capacidades básicas y mejorar el aprendizaje en los niños pequeños en diferentes áreas y conocimientos.

Meadows (2004) ve en los ordenadores una buena posibilidad para reforzar conexiones culturales en ambientes educativos y comenta que la tecnología puede ser utilizada para ayudar a los niños pequeños a comprender las diferencias entre las personas, hablar de su propia cultura y su significado en sus vidas y analizar las culturas del mundo.

Por su parte, Hong y Trepanier-Street (2004) apuntan que la tecnología y la informática pueden ser herramientas valiosas para la representación y organización de conceptos, la colaboración entre miembros de una misma comunidad de aprendizaje, la

visualización y la reflexión sobre diferentes ideas, y la comunicación y transferencia del aprendizaje a una comunidad más amplia, por lo que su conveniente integración en el currículum respaldará la construcción de conocimientos tanto en los niños como en los profesores.

En el plano estrictamente musical, resulta interesante el estudio de Nilsson y Folkestad (2005), quienes emplearon ordenadores y sintetizadores con nueve niños suecos de 8 años a los que se propuso componer música con el objetivo de describir y aclarar procesos creativos de composición infantil. Los resultados del estudio muestran que los niños pequeños pueden crear música con forma y estructura definidas y que el uso controlado de los ordenadores y otras tecnologías afines son de gran utilidad para ello.

Pero el uso de la tecnología en la educación temprana y de los ordenadores por parte de los más jóvenes no se puede realizar en toda su dimensión sin una buena preparación por parte del profesorado, como expone Shamburg (2004) a partir de un estudio realizado durante 2 años, que identificó este extremo como una de las barreras comunes que impedian la integración eficaz de la tecnología en las aulas. Así, en un trabajo realizado por Nir-Gal y Klein (2004), conducente a revisar el efecto de los diferentes tipos de mediación adulta sobre el rendimiento cognitivo de niños pequeños que usaron ordenadores en el aula, pone de manifiesto que los alumnos que participaron en esta actividad con la mediación de su profesor mejoraron el nivel de su rendimiento cognitivo y motor respecto a razonamiento abstracto, habilidades de planificación, vocabulario, coordinación visomotora, estilos de respuesta y reflejos. El rendimiento de estos niños estaba por encima del de los niños que realizaron las mismas actividades con los ordenadores pero sin la mediación del profesor o con muy poca mediación. A partir de los resultados obtenidos en el estudio de referencia, sus autores llegan a la conclusión de que integrar al profesor como mediador dentro de ambientes de aprendizaje que utilizan los ordenadores con niños pequeños facilita y mejora tanto el buen uso de estas tecnologías en su sistema de aprendizaje como los procesos de pensamiento y hábitos de trabajo.

2. La educación musical en la educación infantil: una breve perspectiva internacional

Las artes creativas -música, movimiento, dramatización, pintura, escultura y dibujo- deben ser hoy una parte crucial de la educación de la infancia temprana (Koralek, 2005). Las artes en la escuela no sólo permiten que los niños se expresen, sino que la actividad creativa mediante el arte puede aumentar el desarrollo de las destrezas y competencias de los niños en otras áreas como la alfabetización, las ciencias, las matemáticas, el conocimiento del medio natural y social, etc.

Según Tuszny (2001), la música debe ser experimentada por los niños desde cinco parcelas de aproximación: canto musical, representación de obras musicales dramatizadas y realización de juegos musicales con gestualidad, música y movimiento, audición, y, en último lugar, práctica instrumental. Además, este autor enfatiza la importancia de anteponer los objetivos musicales en la educación infantil -cuando de educación musical se trate- a los de tipo general como la búsqueda del razonamiento espaciotemporal u otros objetivos de tipo cognitivo.

Desde hace bastante tiempo los educadores de infancia temprana han reconocido la importancia de las actividades creativas en el aula y se muestran convencidos de su utilidad para promover la creatividad de los niños, por lo que en muchos países la mayoría de los currículos de educación infantil cuentan con un componente importante de experiencias centradas en la música, el movimiento y las artes visuales, debido a su reconocido potencial para mejorar capacidades intelectuales, sociales y emocionales de los niños (Elliot, 2005). De este modo, en lugares como Reino Unido, durante los últimos años se ha tratado de ampliar el horizonte de trabajo musical en las aulas aumentando las oportunidades de los niños pequeños para participar en actividades musicales no sólo dirigidas por los maestros responsables de la docencia general, sino incluso realizadas por profesionales de la música contratados para llevar a cabo su trabajo en el sector escolar infantil. Este apoyo extraordinario de la música en la educación temprana en el Reino Unido se justifica en una investigación reciente que relaciona diferentes aspectos de la musicalidad en los niños con los beneficios de ésta en el desarrollo general de la persona, alimentando la convicción en crecimiento de que la música es altamente provechosa en el despertar de numerosas competencias básicas de la educación infantil (Young, 2005).

Por otro lado, atendiendo a uno de los referentes geográficos ampliamente consultados hoy en el ámbito educativo, por el alto número de investigaciones realizadas por diferentes investigadores en materia de educación musical temprana, Estados Unidos de América, es notable la presencia que tiene aquí la educación musical en las clases de infantil. En el amplio contexto geográfico y político de este país se encuentra actualmente uno de los debates mundiales intensos sobre cuáles deben ser los modelos de trabajo para educar musicalmente a los niños pequeños en el aula.

La perspectiva tradicionalista en Estados Unidos defiende el trabajo habitual realizado desde los años setenta por la mayoría de profesores, basado en el canto del intervalo *sol-mi* como uno de los cimientos para el estudio de la música y centrado en la idea de que la buena enseñanza tiene orden y secuencia, por lo que la importancia de una educación musical de tipo secuencial parece indiscutible como mejor práctica para enseñar música a los niños pequeños concretando objetivos y recursos deseados para conseguir la alfabetización musical desde una estructura dirigida. Por otra parte, los defensores del cambio opinan que una estructura dirigida en educación musical temprana es algo así como una “camisa de fuerza” que impide a los profesores desarrollar algo consustancial a la evolución de los docentes en su práctica profesional: con el transcurso del tiempo siempre se reconsideran y cambian los enfoques de enseñanza con el fin de beneficiar a los estudiantes. Así, resultaría necesario aceptar las ideas que contradicen los hábitos tradicionales y que pueden hacer que los profesores se sientan incómodos rechazando enseñanzas previas útiles en su momento o cambiando estilos de profesores admirados, pero que sin duda aportarán una nueva realidad estimulante y liberadora basada en las nuevas propuestas de la educación musical contemporánea (Bennett, 2005).

En unos y otros casos, de lo que no cabe duda es que aparece como figura clave en el trabajo con música en las aulas de educación infantil la del maestro/a. Si bien la música gestualizada es parte de la cultura espontánea y social de los niños, de modo que éstos cantan y bailan a solas y juntos, con juguetes, artículos domésticos u objetos varios del aula de educación infantil, existen diferencias culturales manifiestas sobre cómo los niños participan en la música y en cómo maduran respecto a ella (Lew y Campbell, 2005). Este hecho implica la necesidad de que el profesorado de educación

infantil, a cargo de la educación musical como de las otras áreas del currículum escolar en estas edades tempranas, sepa respetar los intereses y manifestaciones musicales particulares de cada niño tanto dentro como fuera del aula, especialmente las de aquellos que por sus especiales circunstancias de desventaja necesiten de una adaptación de las actividades que se lleven a cabo en el aula (Ortiz y Ocaña, 2002).

Será muy útil para los profesores un conocimiento suficiente sobre música y su dramatización en los niños relacionado con el contexto local inmediato pero también con otros lugares y países. Para ello, la comprensión de las culturas y el desarrollo musical de los niños debe partir de un proceso de observación y documentación de las características musicales de cada contexto geográfico y cultural de las diferentes músicas, tratando así de aprovechar las músicas propias con las que cada niño juega de forma espontánea como vehículo constructivista para el aprendizaje de la música en el aula.

Además de las anteriores pautas de acercamiento musical-cultural del profesorado al alumnado de educación infantil, son igualmente necesarias otras claves de trabajo apropiadas que los maestros pueden utilizar para ayudar a los niños pequeños a expresarse, a interpretar y a comprender sus experiencias a través de la música. Neelly (2002) propone el canto y la canción como instrumentos de clara importancia en educación infantil para adquirir conocimientos, procedimientos y actitudes musicales, así como competencias de tipo más general, y apoyar la autoexpresión y la creatividad. Buscando esta finalidad, este mismo autor aconseja trabajar tareas relacionadas con la postura corporal y vocal, la exploración de la respiración, el entorno sonoro sonido-ruído de niños y adultos, y los aspectos cognitivos del canto.

2.1. La educación musical en la educación infantil en España

Si bien la etapa de Educación Infantil no es obligatoria en el sistema educativo español, cada vez son más los niños y niñas matriculados en ésta por sus padres y también los Centros que incorporan a sus dependencias aulas destinadas a ella, principalmente al segundo ciclo –3 a 6 años-, con lo que la educación musical presente de forma obligatoria en Educación Primaria y Secundaria se está extendiendo progresivamente hacia edades más tempranas e incorporándose antes al bagaje experiencial del alumnado español – hemos de recordar que los contenidos de las áreas de Infantil en la mencionada LOGSE (1990) no se abordan como *objeto de conocimiento*, sino como un cauce e instrumento de experiencias- (MEC, 1992a).

La estructura curricular de esta etapa educativa presente en la LOGSE articula la Educación Infantil en tres áreas o ámbitos de experiencia:

- a) Identidad y autonomía personal.
- b) Medio físico y social.
- c) Comunicación y representación.

Es en la tercera de estas áreas – *Comunicación y representación* – donde se incluye la música, teniendo ésta un carácter de *expresión musical* (Bernal y Calvo, 2000) que ha de contribuir a enriquecer las capacidades expresivas de los niños para, así, aumentar y mejorar sus habilidades de representación de las experiencias que éstos viven en el seno de la familia, en el centro escolar y en su medio sociocultural, experiencias que contienen gestos, actitudes, sensaciones, emociones, sentimientos... (Muñoz, 1994). Igualmente, el empleo de la expresión musical en Infantil, junto con los demás contenidos del área de Comunicación y representación, debe proporcionar a los niños y niñas de 0 a 6 años un

instrumento válido de comunicación y relación con los demás y con su entorno social y cultural (MEC, 1992a; 1992b).

Actualmente es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) la que va a sustituir en España a la LOGSE (1990) como Ley educativa de bases y va a regir de forma gradual el destino de la educación infantil a partir del curso académico 2007-2008. En el marco de esta Ley, el Real Decreto 1630/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, adscribe la música al segundo ciclo de Educación Infantil en el área de *Lenguaje: representación y comunicación*, cuyo tercer bloque es *El lenguaje artístico*, en el que quedan comprendidos tanto el lenguaje plástico como musical.

Con independencia del marco normativo, son muchos los autores que defienden que la educación musical a estas edades, 0-6 años, se ha de basar en una enseñanza vívida y vivenciada por los alumnos (Abadi, 1992; Lehmann, 1992; Malagarriga, 1988; Pescetti, 1994; Vivanco, 1994; etc.), por lo que, en el ámbito español, Bernal y Calvo (1999) señalan que el maestro de Infantil debe emplear un tipo de enseñanza-aprendizaje **activo** – el niño ha de ser protagonista de su propio aprendizaje –; **lúdico** – basando en el juego todo el proceso –; **vivencial** – a través de actividades gratificantes y estimulantes y evitando un aprendizaje memorístico –; **globalizador** – integrando diferentes enseñanzas –; y **creativo** – desarrollando la sensibilidad y fomentando la improvisación y la creatividad –. Ciertamente, en esta línea de trabajo activo, creativo y participativo que debe definir el perfil de los maestros en la enseñanza infantil, se encuentran igualmente las principales propuestas internacionales de renovación de la pedagogía y la didáctica musical (Delalande, 1995; Paynter, 1999, etc.), que invitan a los docentes a adoptar fórmulas de enseñanza de tipo abierto, flexible y deductivo, a partir de actividades que refuercen el interés de los alumnos hacia sus descubrimientos sonoros más espontáneos, guiando el despertar de inquietudes musicales antes que enseñando lo que se debe hacer.

2.2. Música y medios de comunicación en educación infantil

Un aspecto destacable en el uso de la música en la educación temprana es el de su utilización en los medios de comunicación, sobre todo en el cine y la televisión actual, y el aprovechamiento que de ello se puede hacer en beneficio del trabajo a realizar con los niños pequeños en las aulas.

Son hoy numerosos los programas infantiles que en televisión recurren a la música para captar la atención los niños, y en gran medida es a través de estos programas donde en el plano informal se inculcan y transmiten conocimientos, valores, actitudes y normas musicales en la infancia y la adolescencia (Lorenzo y Herrera, 2000), con lo que el empleo adecuado de esta programación en clase puede ofrecer a los maestros un acercamiento musical más próximo a los alumnos con edades tempranas. Un estudio reciente (Yim, 2005), en el que se revisaba la eficacia de una serie de programas musicales de televisión utilizados en una escuela de educación infantil de Hong kong, evaluó cuatro aspectos del desarrollo musical de los niños pequeños asistentes al centro educativo y expuestos a estos programas: 1) la exposición musical; 2) la capacidad de concentración; 3) la respuesta para la música; y 4) la memoria musical. Este trabajo concluye destacando el gran beneficio que musicalmente supuso para los niños el trabajo de sinergia entre el uso del medio de comunicación citado y el discurso educativo presente en el aula.

No obstante, aunque la televisión forma una parte importante en la vida de los niños de educación infantil, la atención de los padres y maestros sigue siendo crucial en el aprendizaje musical de los más pequeños. Smith (2003), en un trabajo diseñado para apoyar musicalmente a padres y maestros de niños pequeños, con el objetivo de suministrar mejores oportunidades a los niños para aprender sobre música y desarrollar destrezas de escucha en el ámbito no formal, pone de manifiesto cómo los padres y educadores deben reforzar la importancia de la música en la vida diaria, su papel en la cultura y su conexión con las experiencias emotivas y la expresión.

Interesantes resultan también las propuestas que recurren al uso de materiales con discos grabados en CD. En este sentido, Moomaw (2002) subraya la importancia de los materiales multimedia con canciones explicadas para su correcto desarrollo, partituras y actividades adecuadas para que los niños puedan analizar el tema de cada canción.

2.3. La música y su conexión con otras áreas del currículum

Son ya numerosos los trabajos acerca del efecto de la música en diferentes disciplinas o materias de estudio. Por ejemplo, Shilling (2002) analiza las conexiones entre las matemáticas, la música y el movimiento en el marco de un currículum de educación infantil, asegurando que integrar el movimiento y las matemáticas en las actividades de música provee a los maestros de fórmulas adecuadas para que los niños pequeños puedan desarrollar las inteligencias lógico-matemática y rítmico-musical. Asimismo, Rauscher (2003) indica que la música puede actuar como un catalizador de habilidades cognitivas en otras disciplinas, y la relación entre la música y el razonamiento espacio-temporal es particularmente interesante. Sin embargo, este mismo autor advierte que la literatura científica en este sentido todavía ofrece lagunas en algunos aspectos concretos sobre cómo la instrucción musical colabora realmente en los efectos de transferencia que pudiera tener hacia otras áreas distintas a ella, y, además, aún son necesarios más estudios longitudinales que permitan determinar la duración en los niños de estos efectos de transferencia de aprendizaje. Debido a ello, concluye Rauscher (2003) afirmando que los estudios disponibles actualmente sobre enseñanza musical y logro matemático no son suficientemente conscientes de la complejidad del lenguaje y el aprendizaje matemático, potencialmente afectado por la instrucción musical. No obstante, Weikart (2003) opina que el desarrollo de determinadas habilidades musicales como la de sentir y mantener el compás musical de forma rítmica y regular es igualmente importante para que los niños de infancia temprana puedan desarrollar y dominar conceptos de alfabetización lingüística, matemática y de otras áreas, como la coordinación del cuerpo y las habilidades motrices y físicas relacionadas.

En cualquier caso, parece que la integración eficaz de la música, el movimiento y la alfabetización crea un ambiente favorable para desarrollar destrezas lectoescritoras, promover la expresión creativa, incrementar el conocimiento cultural entre los niños y aumentar la memorización y las destrezas generales de comprensión, lo cual suministra a los profesores la oportunidad de cubrir las necesidades diversas de estudiantes procedentes de distintos lugares y realidades familiares y culturales. Habida cuenta de la extensión variada de estilos de aprendizaje presentes habitualmente en todas las aulas, la colaboración entre áreas de la música pertenecería a un estilo de enseñanza multifacético que aseguraría el éxito académico de todos los estudiantes, por su capacidad para crear espacios de enseñanza-aprendizaje

creativos y motivadores. Muy posiblemente, esta especial capacidad de la música para crear climas de aula positivos para la enseñanza y el aprendizaje provenga del hecho de que un aspecto importante de la música es su gran poder de sociabilidad, capaz de promover interacciones sociables entre los niños pequeños y facilitar la inclusión compartida entre todos los miembros del aula (Martin, 2001; McCusker, 2001).

En el marco de trabajo colaborativo de la música con otras áreas en la educación infantil, merecen especial atención los trabajos que se han interesado durante los últimos años por desarrollar nuevas estrategias de enseñanza eficaces para aumentar la instrucción de alfabetización en el aula con el empleo de herramientas y estrategias innovadoras (Hill-Clarke y Robinson, 2002). Entre éstas, el trabajo realizado por Routier (2003) facilita información sobre los principios de alfabetización en niños pequeños y las destrezas y el estado de preparación que necesitan para leer, adquiriendo aquí importancia la música y el cerebro como una importante parte de la teoría de las inteligencias múltiples y el llamado “efecto Mozart”, premisas a partir de las cuales se delinearán estrategias y materiales de enseñanza del lenguaje usando libros ilustrados y canciones.

Además, el estudio realizado por McCusker (2001), que investiga el comportamiento musical de niños de una misma clase participantes en un programa de enseñanza musical en comparación con otros niños de la misma clase sin participación en dicho programa, determina que existe una correlación entre el desarrollo del lenguaje a edades tempranas, las experiencias musicales fuera de la escuela y el comportamiento musical en el aula antes incluso que la supuesta fuerte influencia de las diferentes edades de los niños.

Por otra parte, la relación entre la música y el movimiento en el ámbito escolar infantil es una constante en la literatura científica relacionada con este tema. Palmer (2001) sugiere combinar música y movimiento en la infancia temprana para aumentar el aprendizaje general de los niños. Las propuestas de este autor incluyen el trabajo con canciones que estimulan la participación activa de los niños, la consideración de las ideas y los intereses de los niños en la planificación del plan de trabajo y el uso de la música y el movimiento para el reconocimiento de la imagen corporal del alumno.

También Pollatou, Karadimou y Gerodimos (2005) insisten en la conveniencia de que las actividades de educación física a edades tempranas incluyan actividades rítmicas específicas relacionadas con la música y las destrezas motoras (como se da, por ejemplo, en las metodologías Orff y Dalcroze) para mejorar las capacidades de rendimiento de los niños en este área, ya que la competencia rítmica de los niños está interrelacionada fuertemente con su coordinación motora. Estas consideraciones de Pollatou, Karadimou y Gerodimos (2005) se hacen en el marco de un estudio realizado con noventa y cinco niños de cinco años (50 niñas y 45 niños) consistente en revisar si existían diferencias entre niños y niñas respecto a su aptitud musical, habilidad rítmica y rendimiento en las habilidades motrices gruesas.

Los resultados no revelaron ninguna diferencia de sexo importante en la aptitud musical y el rendimiento de la habilidad motora gruesa, mientras que las niñas superaron a los niños en cuatro de los seis movimientos de la prueba de habilidad rítmica.

Finalmente, es de destacar la relación fructífera existente entre la música y el tratamiento de problemas de desarrollo y retraso de tipo general. Yeaw (2001) indica que la terapia de la música es un tratamiento viable para problemas del lenguaje verbal y de tipo fisiológico, aunque señala que la revisión de literatura llevada a cabo en su estudio también sacó a la luz que la investigación de la terapia con música está plagada

de problemas metodológicos que restan fuerza al potencial de este enfoque terapéutico sobre otras técnicas y terapias convencionales.

3. La presencia de la música en la formación del profesorado español de educación infantil

3.1. El perfil formativo del maestro español de educación infantil

En España, los estudios de magisterio encaminados a la formación de los maestros de Educación Infantil han correspondido tradicionalmente a las Escuelas Normales o de Magisterio, instituciones educativas que provienen del siglo XIX. Hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970, las Escuelas Normales fueron las encargadas de formar a los maestros de educación básica, corriendo con diversa suerte y contado con varios planes de estudio. La Ley de 1970 supuso la incorporación definitiva de las Escuelas de Magisterio a la Universidad, que a partir del Decreto 1381 (1972) se integran en los estudios universitarios. Posteriormente, con la creación de las Facultades de Educación, los estudios de Magisterio se han ido incorporando paulatinamente a estas Facultades y la mayoría de las Escuelas Normales y de Magisterio se han ido reconvirtiendo en Facultades (Lorenzo, 2003).

Dentro de la evolución de la formación de los Maestros, la música comenzó a ocupar su lugar como asignatura en los planes de estudio de Magisterio a partir de 1914, manteniéndose con ligeras variaciones en los planes de estudio elaborados posteriormente. Hasta el año 1966 la música que se recibía por los estudiantes de magisterio se centraba en el solfeo, la teoría de la música y en el aprendizaje de canciones de diversa índole y adecuadas a los escolares. A partir del plan de estudios de 1967 los contenidos musicales experimentaron un avance basado en la práctica activa e interpretación musical, unas orientaciones de tipo didáctico y la incorporación de una mínima formación instrumental. En 1971 cambia de nuevo el plan de estudios, centrándose la enseñanza de la música en la proyección hacia la escuela primaria e incrementando el aprendizaje instrumental, las agrupaciones musicales y el desarrollo y enfoque didáctico de las nuevas metodologías de educación musical (Oriol, 2005).

3.2. La formación musical universitaria de los maestros de educación Infantil en la actualidad

Actualmente, la formación musical que los maestros españoles de educación infantil reciben al cursar su diplomatura universitaria de tres años de duración, que les capacita y titula como Maestros en la Especialidad de Educación Infantil, es ciertamente escasa, lo que inevitablemente condicionará la calidad de la enseñanza específica que musicalmente impartan y también la dedicación horaria que destinen en el aula a contenidos musicales, pues es razonable pensar que si la formación en esta parcela es insuficiente posiblemente se presenten limitaciones de tipo musical en el ejercicio de la profesión que los desmotiven para dedicar más tiempo a esta actividad.

La LOGSE (1990) determina que deben ser titulados con especialización en educación infantil los que se ocupen de la docencia en el tramo 0-6 años, y es sólo una asignatura de 6 créditos (1 crédito = 10 horas de formación) la que tiene carácter troncal en

los estudios oficiales de esta titulación⁴, es decir, todos los estudiantes españoles de esta titulación deben cursarla obligatoriamente, por lo que aunque en algunas universidades españolas el plan de estudios correspondiente incluya otras asignaturas obligatorias u optativas, no es posible suponer de modo general otra formación musical añadida a la mencionada materia de 6 créditos para el diplomado en esta especialidad. Afirman Arrasate, Ikarán, Ilundain y Laucirica (2000, p. 87) que:

"Los maestros especialistas en Educación Infantil, por su parte, carecen con frecuencia de formación musical y cuentan en muchos casos en exclusiva con los escasos créditos que han recibido en su especialidad de Maestro, por lo que presentan una comprensible inseguridad respecto a la técnica vocal, instrumental y corporal, y en lo relativo a conceptos básicos e ideas de teoría y cultura musicales."

Para dar solución a este problema, se han planteado interesantes iniciativas de colaboración regular a lo largo del curso escolar entre los especialistas de educación musical y los de educación infantil. Por ejemplo, Arrasate et al. (2000) emprendieron en 1998 un proyecto longitudinal en tres centros educativos del entorno territorial de Pamplona en el que un grupo de maestros de educación musical de primaria llevó a cabo un trabajo diario de 10 minutos con contenidos musicales y en conexión con la labor curricular habitual del especialista en Educación Infantil, buscando la potenciación tanto de habilidades musicales en el alumnado como la mejora de otros aprendizajes extramusicales.

3.3. La formación musical normalizada en los planes de estudio de los maestros de educación Infantil de las universidades españolas

Con el fin de obtener una valoración global y suficiente de cuál es realmente la formación musical que de forma común y normalizada reciben actualmente los estudiantes de la titulación de Maestro en la especialidad de Educación Infantil que cursan su carrera en diferentes universidades españolas, se describe a continuación la revisión que se ha hecho en este sentido de todos los planes de estudio a los que se ha podido tener acceso a través de las páginas web de las universidades españolas que imparten estos estudios y cuentan con información pertinente sobre ellos y las materias y asignaturas musicales vinculadas. En el Anexo 1 de este trabajo se relacionan todas las universidades consultadas, tanto aquellas de las que se ha podido obtener alguna información como de las que no ha sido posible.

La revisión efectuada ha permitido localizar los programas de la asignatura troncal presente en todos los planes de estudio (Desarrollo de la expresión musical y su didáctica) en 37 universidades de carácter público y privado. Una vez obtenidos estos 37 programas mediante su acceso electrónico, se procedió a sintetizar los objetivos, contenidos y metodología presentes en ellos, lo cual ha permitido crear un perfil medio del programa común de la asignatura y, por tanto, de la orientación que preferentemente tiene la formación que se espera hacer llegar al estudiante con este programa.

4 La asignatura *Desarrollo de la Expresión Musical y su Didáctica* plantea como objetivo principal el de "proporcionar una formación musical básica a través del conocimiento de los elementos del lenguaje musical y de la práctica de los instrumentos escolares más comunes – la flauta dulce soprano y el carrillón –, así como la familiarización con la música como fenómeno cultural" (Bernal, Calvo y Martín, 2000, p. 9).

Objetivos

Son cuatro los objetivos planteados mayoritariamente en los programas analizados:

- La importancia del trabajo con el ritmo a través de la improvisación y la creación musical, con el empleo del cuerpo, el movimiento, la voz y los instrumentos musicales.
- El uso de diferentes instrumentos apropiados a edades tempranas, para la creación de piezas musicales dramatizadas, focalizando la atención en los instrumentos de percusión y la flauta dulce.
- La educación de la voz y el oído.
- La selección de un repertorio de canciones y audiciones musicales para practicar en clase, sobre todo aquellas relacionadas con la cultura popular, desarrollando la multiculturalidad y en especial la interculturalidad.

Contenidos

1. Contenidos generales

1.1. La música en educación infantil

1.1.1. Los comienzos musicales del niño. Psicología evolutiva y aprendizaje musical (3-6 años)

1.1.2. La educación musical en el currículo de la Educación Infantil

1.1.3. La música y el desarrollo integral del niño

1.2. Elementos constitutivos de la música

1.2.1. Introducción a la música

1.2.2. Sonido, ritmo, melodía y armonía.

2. La música y su aprendizaje en educación infantil

2.1. El ritmo.

2.1.1. Elementos del ritmo: pulso y acento.

2.1.2. Ritmo musical y ritmo natural.

2.1.3. Iniciación del sentido rítmico en el niño de infantil.

2.1.4. Vivencia del ritmo a través del cuerpo.

2.1.5. El cuerpo como instrumento de expresión, comunicación y comprensión del hecho musical.

2.1.6. Movimientos y danza

2.1.6.1. La danza en Educación Infantil: aspectos de la danza.

2.1.6.2. El movimiento y la danza práctica, selección y clasificación de juegos danzados.

2.2. La melodía

2.2.1. Concepto de melodía.

2.2.2. La estructura melódica.

2.2.3. Trabajo melódico.

2.3. La audición musical

2.3.1. Características de la audición a edades tempranas.

2.3.2. Metodología para realizar una audición musical.

2.3.3. Criterios de selección y presentación de audiciones musicales para niños de 3 a 6 años.

2.3.4. Desarrollo de la audición musical a través de sus posibles vinculaciones con otros bloques de contenidos del currículo infantil.

- 2.4. La educación vocal y la canción infantil
 - 2.4.1. Fundamentos de la formación vocal: fases de la educación vocal.
 - 2.4.2. La voz infantil.
 - 2.4.3. La voz como instrumento.
 - 2.4.4. La canción infantil y sus aplicaciones didácticas.
 - 2.4.5. Características, clasificación y formas de aprendizaje e interpretación.
 - 2.4.6. Cancionero popular.
 - 2.4.7. La canción como elemento central de la música en la escuela.
- 2.5. Los instrumentos
 - 2.5.1. El cuerpo como instrumento.
 - 2.5.2. Los instrumentos y técnicas musicales.
 - 2.5.3. Instrumentos con objetos.
 - 2.5.4. Instrumentos de pequeña percusión.
 - 2.5.5. La flauta dulce.
 - 2.5.5.1. Estudio de la flauta dulce soprano como instrumento auxiliar del educador.
 - 2.5.5.2. Interpretación de sencillas melodías.
 - 2.5.6. La orquesta Orff.
 - 2.5.7. Organización de actividades con instrumentos musicales.
- 2.6. El lenguaje musical
 - 2.6.1. Conocimiento del ritmo y la melodía.
 - 2.6.2. Nociones básicas: signos de altura, duración, timbre, intensidad.
 - 2.6.3. Lectura rítmico-melódica.
 - 2.6.4. Lectura y entonación de materiales musicales y canciones.
 - 2.6.5. Valores, sonidos y compases.

Metodología

- 1. Aspectos metodológicos de la educación musical
 - 1.1. Diseño y programación de objetivos, contenidos, materiales y actividades musicales. Centros de interés y ejes globalizadores.
 - 1.2. Materiales y recursos para la educación musical en la Educación Infantil
- 2. Metodología musical en la Educación infantil
 - 2.1. Dalcroze
 - 2.2. Willems
 - 2.3. Orff
 - 2.4. Kodály
 - 2.5. Martenot
 - 2.6. Wuytack

4. Investigación y análisis de la práctica educativa del profesorado en un contexto multicultural hispano-amazight

En la Ciudad Autónoma de Melilla conviven diferentes culturas, dada su situación de ciudad española fronteriza con Marruecos. En este sentido, las dos culturas predominantes son la española y la amazight o bereber, por ello, en los colegios melillenses es común encontrar niños escolarizados desde educación infantil de ambas

culturas. Puesto que la educación musical forma parte del currículum de educación infantil, es posible determinar las características de la práctica educativa que desarrolla el profesorado en esta etapa.

4.1. Objetivos

Los objetivos planteados con este trabajo de investigación han sido los siguientes:

1. Elaborar un cuestionario “ad hoc” con respuestas basadas en una escala Likert de 1 a 5 y tomando como base para su construcción categorías-variables de estudio delimitadas a partir de diferentes cuestionarios que puedan estar relacionados con la temática de este trabajo, la educación musical en educación infantil.
2. Pasar dicho cuestionario a docentes en activo de educación infantil de centros educativos públicos y privados de la Ciudad Autónoma de Melilla.
3. Analizar cuantitativamente los resultados.
4. Contribuir a la Integración efectiva de la educación musical en la educación infantil en una secuencia globalizada en la que son las distintas disciplinas las que dan unidad al desarrollo de capacidades básicas del niño y al currículum escolar en este tramo.
5. Establecer fortalezas y debilidades de la educación musical en la educación infantil actual y apuntar propuesta de mejora.

4.2. Método

Participantes

75 profesores y profesoras de educación infantil de la Ciudad Autónoma de Melilla con una edad media de 35.19 años (oscilando entre 21 y 63 años).

La mayor parte de los participantes (94.7%) son mujeres, frente a tan sólo un 4% de hombres, algo que refleja la realidad y alta tendencia femenina de la plantilla docente de esta etapa educativa (ver tabla 1).

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
HOMBRE	3	4,0
MUJER	71	94,7
Sin determinar	1	1,3
Total	75	100,0

Tabla 1. Distribución de la muestra en función del sexo.

Los docentes formaban parte del total de 13 centros de la ciudad. En la tabla 2 aparecen los profesores que participaron en cada centro educativo.

Centro Educativo	Frecuencia	Porcentaje
REYES CATÓLICOS	7	9,3
LA SALLE-EL CARMEN	4	5,3
BUEN CONSEJO	4	5,3
MEDITERRÁNEO	7	9,3
JUAN CARO ROMERO	8	10,7

HISPANO-ISRAELITA	5	6,7
EDUARDO MORILLAS	7	9,3
VELÁZQUEZ	6	8,0
CONSTITUCIÓN	7	9,3
LEÓN SOLÁ	2	2,7
PABLO MONTESINOS	2	2,7
ENRIQUE SOLER	9	12,0
REAL	7	9,3
Total	75	100,0

Tabla 2. Profesores participantes de cada centro educativo.

Respecto al tipo de centro, el 77.3% de éstos eran de carácter público, mientras que el 22.7% era concertado (ver tabla 3).

Tipo de Centro	Frecuencia	Porcentaje
PÚBLICO	58	77,3
CONCERTADO	17	22,7
Total	75	100,0

Tabla 3. Tipo de centro, en frecuencias y porcentajes.

Sólo el 1,3% de los profesores imparte docencia en el primer ciclo de educación infantil, mientras que el grueso de docentes (69,4%) lo hace en el segundo ciclo de educación infantil y, por último, el 1.3% en infantil y primaria a la vez (ver tabla 4).

Curso	Frecuencia	Porcentaje
3 AÑOS	6	8,0
4 AÑOS	9	12,0
5 AÑOS	5	6,7
PRIMER CICLO INFANTIL	1	1,3
SEGUNDO CICLO INFANTIL	32	42,7
INFANTIL Y PRIMARIA	1	1,3
Sin determinar	21	28,0
Total	75	100,0

Tabla 4. Curso o ciclo en el que los profesores imparten docencia.

Respecto a la antigüedad docente en educación infantil, ésta oscila entre 0 y 34 años, siendo la media de 6.47 años. Asimismo, la antigüedad docente total de los profesores participantes se sitúa entre 0 y 40 años, con una media de 9.89 años.

La titulación más frecuente de acceso al trabajo que desempeñan los docentes es la de Diplomado en Educación Infantil (49.3%), siguiéndole la de Diplomado en EGB (28%), y, con una menor frecuencia, la doble titulación de Infantil y Primaria (2.7%) y la de Diplomado en Educación Primaria (1.3%) (ver tabla 5).

Titulación de Acceso	Frecuencia	Porcentaje
DIPLOMADO EGB	21	28,0
INFANTIL Y PRIMARIA	2	2,7
DIPLOMADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	37	49,3
DIPLOMADO EN PRIMARIA	1	1,3
Sin determinar	14	18,7
Total	75	100,0

Tabla 5. Titulación de acceso al puesto que desempeñan los docentes.

Por último, el 50.7% son profesores provisionales, el 34.7% definitivos y tan sólo el 4% titulares de su plaza (ver tabla 6).

Situación administrativa	Frecuencia	Porcentaje
TITULAR	3	4,0
DEFINITIVO	26	34,7
PROVISIONAL	38	50,7
Sin determinar	8	10,7
Total	75	100,0

Tabla 6. Situación administrativa de los docentes.

Instrumentos

Se diseñó un cuestionario con 27 ítems en el que los docentes debían contestar según una escala tipo Likert de 1 a 5, donde 1 significaba Nunca; 2 Casi Nunca; 3 A Veces; 4 Casi Siempre; y 5 Siempre. El cuestionario integraba cuestiones relativas a 8 categorías (ver cuestionario en el Anexo 2):

- Tiempo de dedicación: ítems 1 a 3.
- Conexión con otras áreas, globalización educativa: ítems 4 a 6.
- Resultados extramurales: ítems 7 a 9.
- Preparación y medios: ítems 10 a 13.
- Preferencias: ítems 14 a 16.
- Metodología: ítems 17 a 22.
- Criterios de evaluación: ítems 23 a 25.
- Factor/origen cultural: ítems 26 a 27.

Procedimiento

Durante el curso académico 2005/2006, los profesores de educación infantil de los 13 centros de la Ciudad Autónoma de Melilla contestaron voluntariamente al cuestionario.

4.3. Resultados

Se analizó la fiabilidad del cuestionario, a través de la prueba Alfa de Cronbach, siendo ésta de 0.761.

En la tabla 7 se muestran el máximo y mínimo obtenidos en los diferentes ítems, así como la media y desviación típica. Se pueden clasificar las respuestas generales de los docentes en dos grupos: actividades poco frecuentes, si han obtenido una puntuación media inferior a 3; y actividades frecuentes, si se obtiene una puntuación media superior a 3. En función de este criterio, las actividades poco frecuentes señaladas, siguiendo las ocho categorías en las que se pueden agrupar los ítems, son las siguientes:

1. Tiempo de Dedicación

- Empleo alrededor de un 50 % del tiempo total que los niños/as pasan en el aula durante la semana en trabajar con actividades que presentan un contenido mínimamente musical.
- Dedico más de un 50 % del tiempo total que los niños/as pasan en el aula semanalmente a trabajar con actividades presentan un contenido mínimamente musical.

2. Conexión con otras áreas, globalización educativa

- Durante el desarrollo del curso académico colaboro con el especialista en educación musical de mi centro educativo en alguna actividad con los niños de infantil.

3. Resultados extramusicales

En esta categoría las respuestas a todos los ítems fueron superiores a 3.

4. Preparación y medios

- En los libros de texto que suelen utilizar en clase los alumnos hay suficientes propuestas sobre actividades musicales.
- El nivel de conocimientos musicales que poseo supone un freno para desarrollar actividades musicales en el aula.
- En el centro educativo en el que trabajo se potencia la educación musical en infantil.

5. Preferencias

- He comprobado que los niños, cuando utilizo actividades musicales que integran canto y otros tipos de expresión musical distintos, prefieren cantar antes que emplear instrumentos sencillos tales como un sonajero, una pandereta, etc.

6. Metodología

- Antes de desarrollar en el aula alguna actividad de contenido musical, ofrezco a los alumnos la posibilidad de elegir entre varias propuestas.

- Prefiero que las actividades con algún contenido musical propuestas por mí o por un libro de texto sean llevadas a cabo de manera individual antes que conjunta por todos los alumnos.
- A la hora de preparar mis clases y desarrollarlas, he utilizado alguna de las metodologías más comunes sobre educación musical.

7. Criterios de evaluación

- En general, para valorar los progresos de los alumnos, empleo una evaluación de tipo grupal y no individual.
- Evalúo la marcha de los alumnos atendiendo sólo a la actuación individual de cada alumno y no a la actuación del grupo.

8. Factor/origen cultural

- Tengo en cuenta el origen cultural del alumno (español no musulmán, musulmán, etc.) cuando preparo y desarrollo actividades musicales.
- Según el origen cultural del alumno (español no musulmán, musulmán, etc.), observo mayor o menor disposición para participar activamente en actividades musicales.

Por otra parte, las actividades que los docentes señalan como más frecuentes son las que a continuación se detallan:

1. Tiempo de Dedicación

- Del tiempo total que los niños/as pasan en el aula semanalmente, dedico al menos un 25 % a trabajar con actividades que presentan un contenido mínimamente musical.

2. Conexión con otras áreas, globalización educativa

- Contemplo las actividades musicales que utilizo en el aula desde una perspectiva de globalización educativa, por lo que las relaciono con otras áreas del currículo.
- Cuando he utilizado en clase música proveniente de televisión, he observado que los niños se sienten especialmente atraídos.

3. Resultados extramusicales

- En general, los niños reaccionan moviéndose cuando escuchan música.
- Detecto que en clase los alumnos se muestran más motivados y participativos cuando empleo actividades musicales que cuando utilizo otro tipo de actividad.
- A través de la práctica de actividades musicales observo que se alcanzan en los alumnos objetivos distintos de los musicales, por ejemplo, la socialización del niño o el desarrollo de habilidades matemáticas, lingüísticas, etc.

4. Preparación y medios

- En mis clases, la práctica de actividades musicales se ve menoscabada por los medios instrumentales con que cuento.

5. Preferencias

- En las actividades musicales que llevo a cabo en el aula, incluyo la intervención de elementos coreográficos (por ejemplo, algún baile), gestuales, mímicos.
- Empleo la intervención del cuerpo humano como un instrumento musical más (por ejemplo, haciendo palmas o percutiendo con las manos en alguna parte del cuerpo) en las actividades musicales que llevo a cabo en el aula.

6. Metodología

- Procuero construir la práctica de actividades musicales de forma colectiva entre el alumnado y yo mismo/a como docente.
- Soy yo el/la que, sin consultar con los alumnos, decide qué tipo de actividad musical llevar a cabo.
- En el desarrollo de actividades con algún contenido musical propuestas por mí o por un libro de texto, prefiero que sean todos los alumnos los que las realicen de forma conjunta antes que de forma individual.

7. Criterios de evaluación

- La evaluación que empleo para valorar los progresos del alumnado atiende por igual al grupo y a la actuación individual de cada alumno.

8. Factor/origen cultural

Las respuestas dadas a todos los ítems de esta última categoría fueron inferiores a 3.

ÍTEMS	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
ITEM1	1,00	5,00	3,7467	1,10397
ITEM2	,00	5,00	2,4800	1,34927
ITEM3	,00	5,00	1,8267	1,14341
ITEM4	,00	5,00	4,1600	1,04027
ITEM5	,00	5,00	1,8667	1,43634
ITEM6	,00	5,00	3,8533	1,43030
ITEM7	3,00	5,00	4,5600	,57516
ITEM8	1,00	5,00	4,0400	,81274
ITEM9	,00	5,00	4,2000	,85424
ITEM10	,00	5,00	2,3467	1,41892
ITEM11	,00	5,00	3,2267	1,32107
ITEM12	,00	5,00	2,8000	1,05267
ITEM13	1,00	5,00	2,9867	1,24654
ITEM14	,00	5,00	2,6000	1,12706
ITEM15	1,00	5,00	4,3067	,86950
ITEM16	3,00	5,00	4,5467	,62154
ITEM17	,00	5,00	4,2000	1,07804
ITEM18	,00	5,00	2,6267	,98328
ITEM19	1,00	5,00	3,4667	1,03105

ITEM20	,00	5,00	1,8667	,84363
ITEM21	,00	5,00	2,7333	1,46429
ITEM22	,00	5,00	4,2000	,91533
ITEM23	,00	5,00	2,5067	1,29837
ITEM24	,00	5,00	3,4133	1,24220
ITEM25	1,00	5,00	2,1733	,94973
ITEM26	,00	5,00	2,4000	1,31519
ITEM27	,00	4,00	1,4400	,82593

Tabla 7. Estadísticos descriptivos obtenidos en las respuestas a los ítems del cuestionario.

En el ítem 6 del cuestionario se pedía a los docentes que indicasen si habían utilizado en clase música proveniente de televisión. 65 de los 75 docentes indican que sí, es decir, el 86.7%.

Por otra parte, en el ítem 21 se solicitaba que, en caso de utilizar algunas de las metodologías más comunes sobre educación musical para preparar sus clases y desarrollarlas, citasen cuáles. En la tabla 8 se enumeran las metodologías que han señalado. La metodología más indicada es la metodología Orff, seguida de la Kodály y Dalcroze.

METODOLOGÍA	Frecuencia	Porcentaje
Orff	9	12
Kodály	4	5.33
Dalcroze	3	4
Emplear como estrategia de enseñanza aprendizaje una metodología globalizadora, motivadora y significativa	1	1.3
Utilizar como material curricular la Música de Tradición Oral	1	1.3
Utilizar como material curricular el libro “Lobo Rojo” (editorial Bruño)	1	1.3
No contesta	56	74.66
Total	75	100

Tabla 8. Metodologías de educación musical que los profesores indican que utilizan.

En el ítem 26 se pedía que, si ciertamente los docentes tenían en cuenta el origen cultural del alumno para preparar y desarrollar sus clases, indicasen brevemente de qué modo. Contestaron tan sólo 14 docentes (el 18.66% de la muestra total), apuntando las siguientes cuestiones:

- Añadiendo en clase canciones y/o melodías de las distintas culturas. Por ejemplo, canciones cantadas en tamazight o “cherja” (dialeto de transmisión oral de la zona del Rif de Marruecos).
- Explicando que cada cultura tiene un tipo de música e instrumentos musicales característicos, por ejemplo, el pandero lo utilizan mucho los musulmanes.
- El desconocimiento de la lengua castellana supone un *hándicap* para aprender canciones, por lo que si se tienen niños con una lengua distinta, como ocurre con los niños de origen bereber con lengua materna tamazight, las canciones a elegir deben ser sencillas y repetitivas.
- Desarrollando pequeñas fiestas en clase con música de animación procedente de distintas culturas y con diferentes bailes.

- Modificando las letras de canciones conocidas, motivando a los alumnos a que se expresen libremente.

Además, en el ítem 27 se pedía que si los profesores habían observado una mayor o menor disposición del alumno para participar activamente en actividades musicales en función de su origen cultural indicasen de qué cultura se trataba. En este sentido, tan sólo contestaron 5 docentes. A continuación se exponen sus respuestas:

- Tres docentes indican que los alumnos de cultura musulmana participan más.
- Dos docentes apuntan que no depende del origen cultural, sino de otras variables como el mayor o menor grado de inhibición del alumno.

Se analizaron las respuestas dadas a los 27 ítems en función de la variable sexo (ver tabla 9). Para ello, se llevó a cabo un análisis de varianza en el que las variables dependientes eran las respuestas medias a los diferentes ítems y como variable independiente se introdujo el factor sexo. Se encontró que los hombres señalaban con menor frecuencia que las mujeres el hecho de dedicar al menos un 25% del tiempo total de las clases semanales a actividades mínimamente musicales, en menor medida indicaban que en su centro educativo se potenciase la educación musical en la etapa de educación infantil, así como intentar construir la práctica de actividades musicales de forma colectiva entre el alumnado y él mismo como docente, además de, en cuarto lugar, ofrecer a los alumnos la posibilidad de elegir entre varias propuestas antes de desarrollar en el aula alguna actividad de contenido musical. Por el contrario, las mujeres dicen utilizar menos que los hombres una evaluación de tipo grupal para valorar los progresos de los alumnos.

ÍTEMS	SEXO	Media	Desviación típica	F	p	Eta cuadrado	Post-hoc
ITEM 1	HOMBRE (H)	1,6667	1,15470	12,947	0,001*	0,152	H<M
	MUJER (M)	3,8451	1,02327				
ITEM 2	HOMBRE	1,6667	1,15470	n.s.			
	MUJER	2,4930	1,35091				
ITEM 3	HOMBRE	1,3333	,57735	n.s.			
	MUJER	1,8310	1,15864				
ITEM 4	HOMBRE	4,3333	,57735	n.s.			
	MUJER	4,1408	1,05959				
ITEM 5	HOMBRE	1,0000	,00000	n.s.			
	MUJER	1,9155	1,46137				
ITEM 6	HOMBRE	2,6667	2,51661	n.s.			
	MUJER	3,8873	1,37892				
ITEM 7	HOMBRE	4,0000	,00000	n.s.			
	MUJER	4,5915	,57514				
ITEM 8	HOMBRE	4,0000	,00000	n.s.			
	MUJER	4,0563	,82613				
ITEM 9	HOMBRE	4,3333	,57735	n.s.			
	MUJER	4,1972	,87210				
ITEM 10	HOMBRE	1,6667	,57735	n.s.			
	MUJER	2,4085	1,42003				
ITEM 11	HOMBRE	3,6667	1,52753	n.s.			
	MUJER	3,2254	1,32231				
ITEM 12	HOMBRE	3,3333	,57735	n.s.			

	MUJER	2,7746	1,07168				
ITEM 13	HOMBRE	1,3333	,57735	6.221*	0.015	0.080	H<M
	MUJER	3,0845	1,20412				
ITEM 14	HOMBRE	3,0000	,00000	n.s.			
	MUJER	2,5775	1,15464				
ITEM 15	HOMBRE	3,6667	,57735	n.s.			
	MUJER	4,3380	,87739				
ITEM 16	HOMBRE	4,0000	,00000	n.s.			
	MUJER	4,5775	,62477				
ITEM 17	HOMBRE	2,6667	,57735	6.759*	0.011	0.086	H<M
	MUJER	4,2676	1,05503				
ITEM 18	HOMBRE	1,3333	,57735	5.643*	0.020	0.073	H<M
	MUJER	2,6761	,96769				
ITEM 19	HOMBRE	3,6667	1,52753	n.s.			
	MUJER	3,4648	1,02582				
ITEM 20	HOMBRE	2,0000	1,00000	n.s.			
	MUJER	1,8732	,84396				
ITEM 21	HOMBRE	2,3333	1,15470	n.s.			
	MUJER	2,7465	1,49014				
ITEM 22	HOMBRE	4,0000	1,00000	n.s.			
	MUJER	4,1972	,91993				
ITEM 23	HOMBRE	4,0000	,00000	4.312*	0.041	0.057	M<H
	MUJER	2,4366	1,29540				
ITEM 24	HOMBRE	2,6667	,57735	n.s.			
	MUJER	3,4366	1,26189				
ITEM 25	HOMBRE	2,0000	,00000	n.s.			
	MUJER	2,1831	,97556				
ITEM 26	HOMBRE	1,3333	,57735	n.s.			
	MUJER	2,4366	1,32807				
ITEM 27	HOMBRE	2,0000	1,00000	n.s.			
	MUJER	1,3944	,80141				

* Nivel de significación de 0.05; n.s.= no significativa

Tabla 9. Respuesta media a los ítems del cuestionario en función del sexo de los profesores.

También se analizaron las respuestas en función del tipo de Centro, es decir, público o concertado (ver tabla 10). En este sentido, los centros públicos obtenían una puntuación inferior a los concertados en el empleo de alrededor de un 50% o más del 50% del tiempo total que los niños/as pasan en el aula durante la semana en trabajar con actividades que presentan un contenido mínimamente musical y en la evaluación de la marcha de los alumnos atendiendo sólo a la actuación individual de cada alumno y no a la actuación del grupo. Por el contrario, los centros públicos superan a los concertados a la hora de contemplar las actividades musicales que se utilizan en el aula desde una perspectiva de globalización educativa, por lo que las relacionan con otras áreas del currículum. A través de la práctica de actividades musicales observan que se alcanzan en los alumnos objetivos distintos de los musicales, por ejemplo, la socialización del niño o el desarrollo de habilidades matemáticas, lingüísticas, etc. En sus clases, la práctica de actividades musicales se ve menoscabada por los

medios instrumentales con que cuentan; el nivel de conocimientos musicales que poseen los docentes supone un freno para desarrollar actividades musicales en el aula; comprueban que los niños, cuando utilizan actividades musicales que integran canto y otros tipos de expresión musical distintos, prefieren cantar antes que emplear instrumentos sencillos tales como un sonajero, una pandereta, etc.; y, por último, a la hora de preparar los docentes sus clases y desarrollarlas, utilizan alguna de las metodologías más comunes sobre educación musical.

ÍTEMS	TIPO DE CENTRO	Media	Desviación típica	F	p	Eta cuadrado	Post-hoc
ITEM 1	PÚBLICO (P)	3,6897	1,12713	n.s.			
	CONCERTADO (C)	3,9412	1,02899				
ITEM 2	PÚBLICO	2,2414	1,34178	8.852	0.004*	0.108	P<C
	CONCERTADO	3,2941	1,04670				
ITEM 3	PÚBLICO	1,6034	1,12296	11.081	0.001*	0.132	P<C
	CONCERTADO	2,5882	,87026				
ITEM 4	PÚBLICO	4,2931	,87877	4.381	0.040*	0.057	C< P
	CONCERTADO	3,7059	1,40378				
ITEM 5	PÚBLICO	1,8793	1,53414	n.s.			
	CONCERTADO	1,8235	1,07444				
ITEM 6	PÚBLICO	3,8621	1,54974	n.s.			
	CONCERTADO	3,8235	,95101				
ITEM 7	PÚBLICO	4,5690	,56544	n.s.			
	CONCERTADO	4,5294	,62426				
ITEM 8	PÚBLICO	4,0345	,81576	n.s.			
	CONCERTADO	4,0588	,82694				
ITEM 9	PÚBLICO	4,3103	,73046	4.470	0.038*	0.058	C< P
	CONCERTADO	3,8235	1,13111				
ITEM 10	PÚBLICO	2,2759	1,46051	n.s.			
	CONCERTADO	2,5882	1,27764				
ITEM 11	PÚBLICO	3,4138	1,21445	5.442	0.022*	0.069	C< P
	CONCERTADO	2,5882	1,50245				
ITEM 12	PÚBLICO	2,9310	1,07380	4.133	0.046*	0.054	C< P
	CONCERTADO	2,3529	,86177				
ITEM 13	PÚBLICO	2,8793	1,29882	n.s.			
	CONCERTADO	3,3529	,99632				
ITEM 14	PÚBLICO	2,7759	1,07676	6.711	0.012*	0.084	C< P
	CONCERTADO	2,0000	1,11803				
ITEM 15	PÚBLICO	4,2069	,91304	n.s.			
	CONCERTADO	4,6471	,60634				
ITEM 16	PÚBLICO	4,5517	,59743	n.s.			
	CONCERTADO	4,5294	,71743				
ITEM 17	PÚBLICO	4,1897	1,09955	n.s.			
	CONCERTADO	4,2353	1,03256				
ITEM 18	PÚBLICO	2,6897	,97705	n.s.			
	CONCERTADO	2,4118	1,00367				
ITEM 19	PÚBLICO	3,4138	1,07662	n.s.			
	CONCERTADO	3,6471	,86177				

ITEM 20	PÚBLICO	1,8621	,92619	n.s.			
	CONCERTADO	1,8824	,48507				
ITEM 21	PÚBLICO	2,9483	1,40703	5.877	0.018*	0.075	C< P
	CONCERTADO	2,0000	1,45774				
ITEM 22	PÚBLICO	4,2759	,83336	n.s.			
	CONCERTADO	3,9412	1,14404				
ITEM 23	PÚBLICO	2,4310	1,27199	n.s.			
	CONCERTADO	2,7647	1,39326				
ITEM 24	PÚBLICO	3,5517	1,18725	n.s.			
	CONCERTADO	2,9412	1,34493				
ITEM 25	PÚBLICO	2,0345	,81576	5.826	0.018*	0.074	P<C
	CONCERTADO	2,6471	1,22174				
ITEM 26	PÚBLICO	2,4828	1,32773	n.s.			
	CONCERTADO	2,1176	1,26897				
ITEM 27	PÚBLICO	1,5172	,86331	n.s.			
	CONCERTADO	1,1765	,63593				

* Nivel de significación de 0.05; n.s.= no significativa

Tabla 10. Respuesta media a los ítems del cuestionario en función del tipo de centro educativo.

El análisis de varianza desarrollado para determinar si existían diferentes respuestas en función del ciclo educativo de la etapa de educación infantil, mostró que en líneas generales no existen diferencias (ver tabla 11). Sin embargo, en primer ciclo es menos frecuente que en segundo ciclo que durante el desarrollo del curso académico se colabore con el especialista en educación musical del centro en alguna actividad con los niños de infantil; también que cuando se utilice en clase música proveniente de televisión se observe que los niños se sientan especialmente atraídos; y, en tercer lugar, que a la hora de preparar el docente sus clases y desarrollarlas se utilicen alguna de las metodologías más comunes sobre educación musical.

ÍTEM	CICLO EDUCATIVO	Media	Desviación típica	F	p	Eta cuadrado	Post-hoc
ITEM 1	PRIMER CICLO (PC)	3,6190	1,32198	n.s.			
	SEGUNDO CICLO (SC)	3,8182	,91701				
ITEM 2	PRIMER CICLO	2,4762	1,40068	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,0909	1,15552				
ITEM 3	PRIMER CICLO	1,9524	1,11697	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	1,4242	,96922				
ITEM 4	PRIMER CICLO	3,8571	1,38873	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,3939	,70442				
ITEM 5	PRIMER CICLO	1,3333	1,15470	6.417	0.014*	0.110	PC<SC
	SEGUNDO CICLO	2,3333	1,55456				
ITEM 6	PRIMER CICLO	3,4286	1,74847	4.505	0.039*	0.080	PC<SC
	SEGUNDO CICLO	4,1818	,84611				
ITEM 7	PRIMER CICLO	4,3810	,58959	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,5758	,61392				
ITEM 8	PRIMER CICLO	4,0000	,70711	n.s.			

	SEGUNDO CICLO	4,0000	,75000				
ITEM 9	PRIMER CICLO	4,1429	1,19523	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,1515	,66714				
ITEM 10	PRIMER CICLO	2,6190	1,16087	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,4545	1,56307				
ITEM 11	PRIMER CICLO	3,0000	1,34164	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	3,6364	1,14067				
ITEM 12	PRIMER CICLO	2,6667	1,19722	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	3,1212	,92728				
ITEM 13	PRIMER CICLO	2,8095	1,07792	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,6970	1,31065				
ITEM 14	PRIMER CICLO	2,6190	,97346	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,7879	1,11124				
ITEM 15	PRIMER CICLO	4,0952	,88909	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,2424	,96922				
ITEM 16	PRIMER CICLO	4,4762	,51177	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,5758	,66287				
ITEM 17	PRIMER CICLO	4,0000	,89443	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,2727	1,25680				
ITEM 18	PRIMER CICLO	2,7143	1,10195	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,6061	,74747				
ITEM 19	PRIMER CICLO	3,2857	1,10195	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	3,4848	,79535				
ITEM 20	PRIMER CICLO	1,8095	,98077	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	1,8788	,73983				
ITEM 21	PRIMER CICLO	2,1429	1,27615	4.406	0.041*	0.078	PC<SC
	SEGUNDO CICLO	2,9697	1,48923				
ITEM 22	PRIMER CICLO	3,9524	,92066	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	4,3030	,95147				
ITEM 23	PRIMER CICLO	2,9524	1,35927	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,4242	1,19975				
ITEM 24	PRIMER CICLO	3,4762	1,36452	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	3,2121	,92728				
ITEM 25	PRIMER CICLO	1,8571	,91026	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,3030	,76994				
ITEM 26	PRIMER CICLO	2,5238	1,24976	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	2,1515	1,27772				
ITEM 27	PRIMER CICLO	1,5238	,98077	n.s.			
	SEGUNDO CICLO	1,2727	,51676				

* Nivel de significación de 0.05; n.s.= no significativa

Tabla 11. Respuesta media a los ítems del cuestionario en función del ciclo educativo de la etapa de educación infantil.

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson para determinar si existía relación entre la antigüedad docente en educación infantil de los profesores participantes y la antigüedad docente total, encontrándose que había una relación significativa y positiva ($r=0.784$; $p \leq 0.000$).

La antigüedad docente en educación infantil, puesto que oscilaba entre 0 y 34 años, se distribuyó en cuatro grupos, según la distribución del porcentaje acumulado. Así, el primer grupo estaba formada por docentes con una antigüedad entre 0 y 2 años (0-25% de la distribución); un segundo grupo entre 3 y 5 años de antigüedad (26-50% del porcentaje acumulado); un tercer grupo entre 6 y 9 años (51-75%); y un cuarto grupo con 10 o más años de antigüedad (76-100%).

El análisis de varianza realizado mostró que tan sólo eran significativas las diferencias en el ítem 14 (ver tabla 12), es decir, los profesores con 10 o más años de antigüedad señalaban en menor medida que los que tenían una antigüedad entre 0 y 2 y entre 3 y 5 que hubiesen comprobado que los niños, cuando utilizaban actividades musicales que integraban el canto y otros tipos de expresión musical distintos, prefiriesen cantar antes que emplear instrumentos sencillos tales como un sonajero, una pandereta, etc.

A pesar de no ser significativo el análisis de varianza, se encontró que algunas comparaciones post-hoc, a través de la prueba DMS, sí lo eran. En este sentido, los profesores con 10 o más años de antigüedad indicaban en menor medida que los que tenían una antigüedad entre 3 y 5 años lo siguiente:

- Detecto que en clase los alumnos se muestran más motivados y participativos cuando empleo actividades musicales que cuando utilizo otro tipo de actividad.
- Empleo la intervención del cuerpo humano como instrumento musical más (por ejemplo, haciendo palmas o percutiendo con las manos en alguna parte del cuerpo) en las actividades musicales que llevo a cabo en el aula.
- En el desarrollo de actividades con algún contenido musical propuesta por mí o por un libro de texto, prefiero que sean todos los alumnos los que las realicen de forma conjunta antes que de forma individual.

Los profesores más expertos (10 o más años) también se diferenciaban de los más noveles (0-2 años), al puntuar los primeros más bajo, en los siguientes ítems:

- En el centro educativo en el que trabajo se potencia la educación musical en infantil.
- Tengo en cuenta el origen cultural del alumno (español no musulmán, musulmán, etc.) cuando preparo y desarrollo actividades musicales.

Los profesores más expertos suelen emplear, en general, para valorar los progresos de los alumnos, una evaluación de tipo grupal y no individual con mayor frecuencia que los profesores con una antigüedad entre 3 y 5 años.

En último lugar, los profesores noveles se distinguen del grupo de profesores con una antigüedad entre 6 y 9 años en que prefieren en mayor medida que las actividades con algún contenido musical propuestas por ellos o por un libro de texto sean llevadas a cabo de manera individual antes que conjunta por todos los alumnos.

ÍTEMS	ANTIGÜEDAD EN INFANTIL	Media	Desviación típica	F	p	Eta cuadrado	Post-hoc
ITEM 1	0-2 AÑOS (1)	3,5000	1,24853	n.s.			
	3-5 AÑOS (2)	4,1250	,95743				
	6-9 AÑOS (3)	3,8095	1,16701				
	10 O MÁS AÑOS (4)	3,4375	,96393				
ITEM 2	0-2 AÑOS	2,7778	1,26284	n.s.			

	3-5 AÑOS	2,3125	1,66208				
	6-9 AÑOS	2,4286	1,56753				
	10 O MÁS AÑOS	2,6250	,61914				
ITEM 3	0-2 AÑOS	2,2222	1,35280	n.s.			
	3-5 AÑOS	1,7500	1,29099				
	6-9 AÑOS	1,6190	1,11697				
	10 O MÁS AÑOS	1,8750	,71880				
ITEM 4	0-2 AÑOS	4,1667	,92355	n.s.			
	3-5 AÑOS	4,3750	,88506				
	6-9 AÑOS	4,3333	,91287				
	10 O MÁS AÑOS	3,6875	1,40089				
ITEM 5	0-2 AÑOS	1,5556	1,09664	n.s.			
	3-5 AÑOS	2,3125	1,77834				
	6-9 AÑOS	1,8095	1,36452				
	10 O MÁS AÑOS	1,6250	1,31022				
ITEM 6	0-2 AÑOS	3,8333	1,58114	n.s.			
	3-5 AÑOS	4,0000	1,26491				
	6-9 AÑOS	3,9524	1,32198				
	10 O MÁS AÑOS	3,5000	1,71270				
ITEM 7	0-2 AÑOS	4,7778	,42779	n.s.			
	3-5 AÑOS	4,6250	,50000				
	6-9 AÑOS	4,5714	,59761				
	10 O MÁS AÑOS	4,3125	,60208				
ITEM 8	0-2 AÑOS	4,1111	,58298	n.s.			4<2
	3-5 AÑOS	4,3750	,71880				
	6-9 AÑOS	4,0000	1,00000				
	10 O MÁS AÑOS	3,8125	,75000				
ITEM 9	0-2 AÑOS	4,2778	,66911	n.s.			
	3-5 AÑOS	4,4375	,81394				
	6-9 AÑOS	4,2381	,70034				
	10 O MÁS AÑOS	3,8750	1,20416				
ITEM 10	0-2 AÑOS	2,2222	1,16597	n.s.			
	3-5 AÑOS	2,2500	1,80739				
	6-9 AÑOS	2,6190	1,39557				
	10 O MÁS AÑOS	2,1250	1,31022				
ITEM 11	0-2 AÑOS	2,8333	1,42457	n.s.			
	3-5 AÑOS	3,1875	1,51520				
	6-9 AÑOS	3,5714	1,32557				
	10 O MÁS AÑOS	3,0625	,85391				
ITEM 12	0-2 AÑOS	2,6111	1,09216	n.s.			
	3-5 AÑOS	3,1250	1,14746				
	6-9 AÑOS	2,8095	1,12335				
	10 O MÁS AÑOS	2,6875	,87321				
ITEM 13	0-2 AÑOS	3,3333	1,02899	n.s.			4<1
	3-5 AÑOS	3,0625	1,52616				
	6-9 AÑOS	3,0476	1,24403				
	10 O MÁS AÑOS	2,3750	,95743				

ITEM 14	0-2 AÑOS	3,0556	1,10997	3.4 47	0.021*	0.134	4<1,2
	3-5 AÑOS	2,8750	1,08781				
	6-9 AÑOS	2,3810	1,02353				
	10 O MÁS AÑOS	2,0000	1,03280				
ITEM 15	0-2 AÑOS	4,4444	,78382	n.s.			
	3-5 AÑOS	4,1250	1,02470				
	6-9 AÑOS	4,2857	,95618				
	10 O MÁS AÑOS	4,1875	,75000				
ITEM 16	0-2 AÑOS	4,5556	,61570	n.s.			4<2
	3-5 AÑOS	4,7500	,44721				
	6-9 AÑOS	4,5714	,59761				
	10 O MÁS AÑOS	4,2500	,77460				
ITEM 17	0-2 AÑOS	4,1667	1,04319	n.s.			
	3-5 AÑOS	4,4375	,81394				
	6-9 AÑOS	4,0952	1,09109				
	10 O MÁS AÑOS	3,9375	1,38894				
ITEM 18	0-2 AÑOS	2,2778	,75190	n.s.			
	3-5 AÑOS	2,8125	1,10868				
	6-9 AÑOS	2,5714	1,07571				
	10 O MÁS AÑOS	2,8750	,95743				
ITEM 19	0-2 AÑOS	3,8333	,85749	n.s.			
	3-5 AÑOS	3,3750	1,08781				
	6-9 AÑOS	3,4286	1,12122				
	10 O MÁS AÑOS	3,1875	1,10868				
ITEM 20	0-2 AÑOS	2,1667	,70711	n.s.			3<1
	3-5 AÑOS	1,6250	,71880				
	6-9 AÑOS	1,6190	,80475				
	10 O MÁS AÑOS	2,0625	1,06262				
ITEM 21	0-2 AÑOS	3,2222	1,43714	n.s.			
	3-5 AÑOS	2,6250	1,54380				
	6-9 AÑOS	2,3810	1,53219				
	10 O MÁS AÑOS	2,5000	1,21106				
ITEM 22	0-2 AÑOS	4,2222	,80845	n.s.			4<2
	3-5 AÑOS	4,5625	,51235				
	6-9 AÑOS	4,1905	,98077				
	10 O MÁS AÑOS	3,8125	1,22304				
ITEM 23	0-2 AÑOS	2,2222	1,16597	n.s.			2<4
	3-5 AÑOS	2,1250	1,20416				
	6-9 AÑOS	2,7143	1,41926				
	10 O MÁS AÑOS	3,0625	1,23659				
ITEM 24	0-2 AÑOS	3,5000	1,20049	n.s.			
	3-5 AÑOS	3,4375	1,45917				
	6-9 AÑOS	3,3333	1,42595				
	10 O MÁS AÑOS	3,3125	,87321				
ITEM 25	0-2 AÑOS	2,1667	,98518	n.s.			
	3-5 AÑOS	1,9375	1,06262				

	6-9 AÑOS	2,3333	,96609				
	10 O MÁS AÑOS	2,2500	,85635				
ITEM 26	0-2 AÑOS	2,9444	1,25895	n.s.			4<1
	3-5 AÑOS	2,6250	1,54380				
	6-9 AÑOS	2,2381	1,17918				
	10 O MÁS AÑOS	1,8750	1,14746				
ITEM 27	0-2 AÑOS	1,5556	,85559	n.s.			
	3-5 AÑOS	1,1250	,50000				
	6-9 AÑOS	1,5714	1,07571				
	10 O MÁS AÑOS	1,5000	,73030				

* Nivel de significación de 0.05; n.s.= no significativa

Tabla 12. Respuesta media a los ítems del cuestionario en función de la antigüedad docente en educación infantil.

Al analizar la titulación de acceso al trabajo que desempeñan los docentes, no se encuentran diferencias en función de esta variable en las respuestas dadas a los diferentes ítems, excepto en el ítem 14, ($F=3.104$; $p\leq 0.034$; $Eta\ cuadrado=0.140$), por lo que sí se ha comprobado que los niños, cuando el docente utiliza actividades musicales que integran canto y otros tipos de expresión musical distintos, prefieren cantar antes que emplear instrumentos sencillos tales como un sonajero, una pandereta, etc. Así, las comparaciones post-hoc señalan que los Diplomados en Educación Infantil y Primaria señalan como menos frecuente este hecho, respecto a los Diplomados en EGB, Diplomados en Educación Infantil o sólo Diplomados en Primaria.

Aunque el análisis de varianza no resultó significativo, en los ítems 1, 4, 25 y 26 los Diplomados en EGB obtienen puntuaciones inferiores a los Diplomados en Educación Infantil. De modo que se diferencian en los siguientes aspectos:

- Dedicar, del tiempo total que los niños pasan en el aula semanalmente, al menos un 25% a trabajar con actividades que permitan un contenido mínimamente musical.
- Contemplar las actividades musicales que el profesor utiliza en el aula desde una perspectiva de globalización educativa, por lo que las relaciona con otras áreas del currículo.
- Evaluar la marcha de los alumnos atendiendo sólo a la actuación individual de cada alumno y no a la actuación del grupo.
- Tener en cuenta el origen cultural del alumno cuando el docente prepara y desarrolla actividades musicales.

Respecto a la situación administrativa de los docentes, tan sólo en el ítem 14 se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($F=4.110$; $p\leq 0.021$; $Eta\ cuadrado=0.114$), puntuando más bajo en este ítem los profesores definitivos que los provisionales.

Sin embargo, las comparaciones post-hoc también mostraban que los profesores definitivos señalaban con menor frecuencia que los provisionales que los niños, en general, reaccionen moviéndose cuando escuchan música. Por el contrario, los profesores definitivos detectan, en mayor medida que los titulares, que en clase los alumnos se muestran más motivados y participativos cuando se emplean actividades musicales que cuando se utiliza otro tipo de actividad.

4.4. Discusión

El presente trabajo de investigación se centra en la educación infantil normalizada, de carácter público y concertado (semiprivado), que aborda la atención educativa musical-general hacia los niños y niñas de 0 a 6 años, aunque se comprueba que la presencia del primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años) en los centros educativos participantes en este estudio es casi inexistente. Este hecho reduce prácticamente el espectro de los resultados y conclusiones aquí obtenidos al tramo de 3 a 6 años, lo cual implica la necesidad de promover actuaciones conducentes a incrementar la escolaridad de los niños y niñas del tramo 0-3 años, y de dotar a la sociedad y la comunidad educativa de los recursos, servicios e infraestructuras necesarios para incentivar y soportar convenientemente dicho incremento.

En otro orden de cosas, una de las cuestiones que tradicionalmente han ido aparejadas a los docentes de educación infantil, la de ser una profesión eminentemente femenina, se confirma aquí con el altísimo porcentaje de mujeres que aparece entre el profesorado participante (94.7%). Este dato podría indicar cierta disposición vocacional en las mujeres hacia el desempeño profesional docente en la educación infantil, lo cual en sí mismo no parece una observación negativa, aunque hay estudios que atribuyen connotaciones peyorativas a este hecho, pues ciertamente las mujeres sólo ocupan porcentajes profesionales superiores al 50 %, comparativamente con los hombres, en los niveles de enseñanza más bajos (Educación Infantil y Primaria), mostrando una presencia proporcionalmente inversa en los siguientes niveles educativos de enseñanzas medias y universidad (Romero, 2007).

Lo anterior implica, igualmente, una alta preferencia de elección y graduación entre las mujeres respecto a los estudios universitarios con mayor orientación al ejercicio de la docencia, diplomatura de Magisterio, lo que coincide con los resultados de otros estudios sobre la situación del profesorado en España (Sanz, Ortiz y Álvarez, 2003).

En cuanto a las condiciones y características que presenta la educación musical en educación infantil, valorada en el contexto geográfico y educativo en el que se lleva a cabo este estudio, éstas son, en general, satisfactorias.

Habida cuenta de que en este tramo educativo confluye en el mismo especialista la responsabilidad de abordar todas las áreas presentes en el currículum de educación infantil, éste debe ponderar el tiempo y la dedicación que destinará a cada una de estas áreas, siendo un 25% el tiempo semanal de clase el que de media se emplea en trabajar con actividades de tipo musical, las cuales se relacionan con las otras áreas desde una perspectiva globalizada. Este porcentaje de dedicación resulta coherente con la limitada disponibilidad horaria existente para todas las áreas curriculares y centra sus contenidos en la vertiente más dinámica de la música, la que relaciona sonido y movimiento con la participación corporal de los niños en bailes y como instrumento musical, mediante el uso percusivo de su propio cuerpo.

Respecto a los contenidos de trabajo más presentes entre los docentes, sí se observa la necesidad de ampliar los horizontes de éstos en las actividades musicales realizadas con preferencia, pues se detecta aquí una clara diferencia entre la gran amplitud de conceptos y posibilidades educativo-musicales presentes en los programas de formación universitaria analizados (ver punto 3.3.), que sintetizan la formación específica recibida en didáctica y expresión musicales por los profesores en su diplomatura de Magisterio, y la poca riqueza de propuestas en el trabajo musical en el aula. La explicación de este hecho se encuentra quizá en que los profesores tienen a su cargo demasiadas áreas de conocimiento y trabajo

(todas las que determina la normativa vigente para la educación infantil), son verdaderamente multispecialistas, por lo que es difícil que se puedan detener con amplitud y profundidad en la preparación de actividades centradas en un área específica. De este modo, el profesorado recurre a las propuestas de trabajo musical con mayor arraigo en educación infantil, aquellas que relacionan música y movimiento y que además de promover el despertar de capacidades musicales consiguen implicar al niño en actitudes y comportamientos muy espontáneos para él, los del movimiento corporal. Así mismo, estas propuestas cumplen una función muy demandada a la educación musical escolar por el entorno familiar y de la gestión de los colegios de los niños y profesores, la de que la música aporte vistosidad a determinados actos de celebración, efemérides, etc., por ejemplo, los tradicionales actos de fin de curso en muchos centros de educación infantil, en los que se busca el uso demostrativo y lúdico de la música, pero no el educativo.

Además de la explicación anterior, concurren a esta situación tres cuestiones destacables. La primera tiene que ver con el hecho de que los libros de texto que maneja el profesorado apenas contienen suficientes propuestas sobre actividades musicales, lo que podría suponer un buen punto de partida para otro trabajo de investigación que realizase un análisis profundo de contenido en este sentido y apuntase propuestas de mejora musical para la elaboración de los textos de educación infantil. La segunda recoge la observación mayoritaria de los docentes sobre que “la práctica de actividades musicales se ve menoscabada por los medios instrumentales con que cuentan” y por que “el centro educativo potencia poco la educación musical en educación infantil”. Sobre ello, la responsabilidad no sólo es de la eventual dotación de recursos musicales tangibles que provea el centro educativo al aula de educación infantil y del empeño que éste muestre para potenciar la educación musical en este tramo, sino también de la querencia y demanda que los profesores muestren hacia los responsables del centro para tratar de emplear, por ejemplo, recursos humanos y materiales del aula de música, de uso habitual –y afortunadamente ya normalizado en la mayoría de colegios españoles- en educación primaria, pues los profesores de educación infantil reconocen mayoritariamente que no trabajan nunca de forma colaborativa con el especialista de educación musical en primaria. En tercer lugar, el hecho de que más de 50% del profesorado participante en este estudio sea provisional (comúnmente conocido en España como “interino”), podría interferir en la dedicación que éste prestase a tareas de preparación de clase e implicación con el trabajo directamente relacionado con el aula y las diferentes áreas a abordar, pues este alto grado de eventualidad en los profesores implica la necesidad para ellos de preparar continuamente otro tipo de tareas, las relacionadas con las oposiciones que periódicamente habrán de sufrir en las pruebas para obtener un plaza de profesor (maestro) en propiedad.

Por último, es destacable que uno de los resultados menos esperado en este trabajo, por las especiales características del lugar geográfico donde se ha llevado a cabo, esté relacionado con que sólo el 18.66% de los participantes tenga en cuenta el origen cultural del alumno para preparar y desarrollar sus clases musicales. No es sencillo encontrar una explicación satisfactoria a este dato, aunque en el marco actual de atención a la diversidad cultural en las aulas parece razonable desear que este porcentaje se incremente sustantivamente en el futuro. No obstante, es necesario reconocer que esta atención a la diversidad cultural y musical del alumno debe partir de un reconocimiento social e institucional de su completa identidad étnica impulsado tanto por las instituciones y las personas como por los propios interesados, algo que en el caso de la Ciudad Autónoma de Melilla quizá no ocurre por el deseo, no manifiesto explícitamente pero sí evidente por

diferentes indicadores, de los originarios de la cultura amazight por abrazar la cultura española institucionalizada, actualmente con un mayor grado de bienestar en casi todos los órdenes, en detrimento de la preservación de la cultura de origen.

De nuevo es una pieza clave el profesorado para lograr el deseado equilibrio educativo entre las dos culturas en contacto en las aulas de educación infantil y la necesaria incorporación al currículum de los elementos musicales de identificación del alumnado amazight.

Referencias bibliográficas

Abadi, S. (1992). *¡Música Maestro! Nuevas propuestas de didáctica musical para el Jardín de Infantes*. Buenos Aires (Argentina): Humanitas.

ACEI (2007). *Association for Childhood Education International*. Disponible en <http://www.acei.org/> (consultado el 29/02/2007).

Arrasate, A., Ikarán, M., Ilundain, G. y Laucirica, A. (2000). Asesoramiento musical en educación infantil. En *Actas del I Encuentro sobre educación de ISME-ESPAÑA. Educación musical: perspectivas para un nuevo milenio*. Getxo: ISME.

Barrera, R. (2005). Visiting the World with Young Children. *Early Childhood Today*, 20 (3), 36-47.

Bennett, P. (2005). So, Why Sol-Mi? *Music Educators Journal*, 91(3), 43-49.

Bennett, T. (2006). Future Teachers Forge Family Connections. *Young Children*, 61 (1), 22-27.

Bernal, J. y Calvo, M^a L. (1999). La metodología en la educación musical infantil. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 12, 221-232.

Bernal, J. y Calvo, M^a L. (2000). *Didáctica de la Música. La expresión musical en la educación infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bernal, J., Calvo, M^a L. y Martín, C. (2000). *Repertorio de canciones para la educación infantil*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bose, K. (2005). Computers in Reception Schools--A Case of Gaborone, Botswana. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 17-24.

Brennan, H. (2005). *Behavioral and Social Effects of Inclusion at the Preschool Level: Exploring an Integrated Early Childhood Classroom*. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED490544> (consultado el 6/10/2006).

Decreto 1381/1972 de 25 de mayo, por el que se integran las Escuelas de Magisterio en la Universidad. (BOE de 7 de junio de 1972).

Delandé, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires (Argentina): Ricordi.

Del Río, D. (1995). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid: UNED.

Elliott, A. (2005). Kids at the house: Performing arts for children at the Sydney Opera House. *Every Child Magazine*, 11 (2).

Fontaine, N., Torre, L., Gafwallner, R. y Underhill, B. (2006). Increasing Quality in Early Care and Learning Environments. *Early Child Development and Care*, 176 (2), 157-169.

- García-Bernalt, P. Pliego, V. y Téllez, E. (Coords.) (1993). *Actas del Segundo Simposio Nacional "La Educación Musical Elemental"*. Madrid: Arte Tripharia.
- Harding, N. (2006). Ethnic and Social Class Similarities and Differences in Mothers' Beliefs about Kindergarten Preparation. *Race, Ethnicity & Education*, 9 (2), 223-237.
- Hegde, A. y Cassidy, D. (2004). Teacher and Parent Perspectives on Looping. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 133-138.
- Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 39-54.
- Hill-Clarke, K. y Robinson, N. (2002). *Locomotion and Literacy: Effective Strategies to Enhance Literacy Instruction*. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED474066> (consultado el 6/10/2006).
- Hong, S. y Trepanier-Street, M. (2004). Technology: A Tool for Knowledge Construction in a Reggio Emilia Inspired Teacher Education Program. *Early Childhood Education Journal*, 32 (2), 87-94.
- Jacobson, L. (2006). An Earlier Start. *Education Week*, 25 (36), 28-30.
- Jalongo, M., Fennimore, B., Pattnaik, J., Laverick, D., Brewster, J. y Mutuku, M. (2004). Blended Perspectives: A Global Vision for High-Quality Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 143-155.
- Johansson, E. (2005). Children's Integrity--A Marginalised Right. *International Journal of Early Childhood*, 37 (3), 109-124.
- Koralek, D. (2005). *Spotlight on Young Children and the Creative Arts*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Lehmann, E. (1992). *Canta, toca, brinca y danza. Sugerencias para la educación musical de los pequeños*. Madrid: Narcea.
- Lew, J. y Campbell, P. (2005). Children's Natural and Necessary Musical Play: Global Contexts, Local Applications. *Music Educators Journal*, 91 (5), 57-62.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE de 4 de Octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE de 4 de mayo de 2006).
- López-Guzmán, T.J., González, V., Herrera, L. y Lorenzo, O. (2007). Melilla: ciudad fronteriza internacional e intercontinental. Análisis histórico, económico y educativo. *Frontera Norte* (en prensa).
- Lorenzo, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira*, 19, 13-31.
- Lorenzo, O. y Herrera (2000). Análisis educativo-musical del medio televisión. *Comunicar*, 15, 169-174.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C. y Waldfogel, J. (2004). Inequality in Preschool Education and School Readiness. *American Educational Research Journal*, 41 (1), 115-157.
- Malagarriga, Mª T. (1988). Educación Musical. En B. Moll (Dir.), *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya.

- Martin, S. (2001). *Music and Inclusion: A Performance Partnership*. Disponible en:<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED463046> (consultado el 29/10/2006).
- McCusker, J. (2001). *Emerging Musical Literacy: Investigating Young Children's Music Cognition and Musical Problem-Solving through Invented Notations*. Disponible:<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED460062> (consultado el 29/10/2006).
- Meadows, M. (2004). Using Technology in Early Childhood Environments to Strengthen Cultural Connections. *Information Technology in Childhood Education Annual, 1*, 39-47.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992a). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992b). *Primaria. Orientaciones Didácticas*. Madrid: MEC.
- Moomaw, S. (2002). *Nobody Else Like Me: Activities To Celebrate Diversity*. St. Paul, MN: Redleaf.
- Muñoz, J. J. y Gil, C. (1994). *La Radio. Teoría y Práctica*. Madrid: Instituto Oficial de Radiotelevisión Española (IORTV).
- Neelly, L. (2002). Practical Ways To Improve Singing in Early Childhood Classrooms. *Young Children, 57* (4), 80-83.
- Nilsson, B. y Folkestad, G. (2005). Children's Practice of Computer-Based Composition. *Music Education Research, 7* (1), 21-37
- Nir-Gal, O. y Klein, P. (2004). Computers for Cognitive Development in Early Childhood--The Teacher's Role in the Computer Learning Environment. *Information Technology in Childhood Education Annual, 1*, 97-119.
- Nutbrown, C. (2006). *Key Concepts in Early Childhood Education and Care*. Londres: Sage.
- Oberhuemer, P. (2005). International Perspectives on Early Childhood Curricula. *International Journal of Early Childhood, 37* (1), 27-38.
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica de LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 16, 1-35.
- Ortiz, M^a. A. y Ocaña, A. (2002). Modificaciones en las Actividades de Educación Musical en la Etapa de Educación Infantil para la infancia en Desventaja social. En J. L. Gallego (dir.), *La Educación Infantil: una apuesta de futuro*. Granada: Grupo Editorial Universitario
- Palmer, H. (2001). The Music, Movement, and Learning Connection. *Young Children, 56* (5), 13-17.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Pescetti, L. M. (1994). *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires (Argentina): Guadalupe.
- Pollatou, E., Karadimou, K. y Gerodimos, V. (2005). Gender Differences in Musical Aptitude, Rhythmic Ability and Motor Performance in Preschool Children. *Early Child Development and Care, 175* (4), 361-369.
- Rauscher, F. (2003). *Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?* Disponible en:<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED482049> (consultado el 6/10/2006).

- Raver, S. (2005). Using Family-Based Practices for Young Children with Special Needs in Preschool Programs. *Childhood Education, 12*, 16-24.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. (BOE de 4 de enero de 2007).
- Resnick, L. y Zurawsky, C. (2005). *American Educational Research Association (AERA)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Robson, S. (2006). Parent Perspectives on Services and Relationships in Two English Early Years Centres. *Early Child Development and Care, 176* (5), 443-460.
- Romero, R. (2007). *Las docentes y su relación con las nuevas tecnologías*. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/romero2.pdf> (consultado el 25/04/2007).
- Routier, W. (2003). *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Book Songs*. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=E D479645> (consultado el 6/10/2006).
- Sanz, V., Ortiz, E. y Álvarez, J. J. (2003). *Atraer, seleccionar, formar y retener profesorado de calidad en España. Informe Temático de la OCDE*. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/28/17940910.pdf>
- Sánchez, S. (1997). Tendencias pedagógicas actuales en la educación infantil. *Publicaciones, 25-26-27*, 765-781.
- Shamburg, C. (2004). Conditions that Inhibit the Integration of Technology for Urban Early Childhood Teachers. *Information Technology in Childhood Education Annual, 1*, 227-244.
- Shilling, W. (2002). Mathematics, Music, and Movement: Exploring Concepts and Connections. *Early Childhood Education Journal, 29* (3), 179-184.
- Smith, W. (2003). Learning about Music. En *Learning at Home Series, Vol. 3*. Australia: Early Childhood Australia.
- Swick, K. y Hooks, L. (2005). Parental Experiences and Beliefs Regarding Inclusive Placements of Their Special Needs Children. *Early Childhood Education Journal, 32* (6), 397-402.
- Tusnady, M. (2001). Awaken the Muse--Teaching Music to Young Children. *Canadian Children, 26* (2), 8-11.
- Vivanco, P. (1994). *La música está conmigo*. Buenos Aires (Argentina): Guadalupe.
- Weikart, P. (2003). *Movement in Steady Beat: Learning on the Move, Ages 3-7, Second Edition*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Yeaw, J. (2001). *Music Therapy with Children: A Review of Clinical Utility and Application to Special Populations*. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?acno=ED457635> (consultado el 29/10/2006).
- Yim, H. (2005). A Study of the Effectiveness of Music Appreciation TV Programs for Young Children in Hong Kong. *International Journal of Early Childhood, 37* (2), 59-66.
- Young, S. (2005). Changing Tune: Reconceptualizing Music with Under Three Year Olds. *International Journal of Early Years Education, 13* (3), 289-303.

ANEXO 1

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE IMPARTEN LA TITULACIÓN DE MAESTRO-ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL Y CUENTAN CON INFORMACIÓN EN SU PÁGINA WEB SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS
Universidad: Universitat d'Alacant Centro: Facultad de Educación. Sant Vicent del Raspeig (Alicante) http://cv1.cpd.ua.es/webCv/ConsPlanesEstudio/cvAsignaturas.asp?wCodEst=B252&Lengua=C
Universidad: Universidad de Almería Centro: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Cañada de San Urbano (Almería) http://web.ual.es/web/pTitulacion.jsp?id=2319&idTit=17276
Universidad: Universidad de Burgos Centro: Facultad de Humanidades y Educación (Burgos) http://www.ubu.es/inforalumno/programas.php?cod_asig=4166&curso_academico=2006
Universidad: Universidad Camilo José Cela Centro: Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Villanueva de la Cañada (Burgos) http://www.ucjc.edu/contenidos/estudios/to/ma_educacion_infantil/index.php
Universidad: Universidad de Cantabria Centro: Facultad de Educación. Santander. (Cantabria) http://www.unican.es/Centros/educacion/planes/
Universidad: Universidad de Castilla La Mancha Centro: Escuela Universitaria de Magisterio. (Ciudad Real) http://www.uclm.es/cr/magisterio/
Universidad: Universidad de Castilla La Mancha Centro: Escuela Universitaria de Magisterio (Cuenca) http://www.uclm.es/cu/magisterio/asignaturas/Infantil/45008.pdf
Universidad: Universidad de Castilla La Mancha Centro: Escuela Universitaria de Magisterio (Toledo) http://www.uclm.es/profesorado/amanjon/GuiaAcademica/Programas_Infantil.htm
Universidad: Universidad Complutense de Madrid Centro: Facultad de Educación (Madrid) http://web.edu.ucm.es/Principal.php?Pantalla=ProgramasAsignaturas&id=92
Universidad: Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco Centro: Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Victoria-Gasteiz (Álava) http://www.irakasleen-ue-gasteiz.ehu.es/p057-8659/es/contenidos/informacion/prog_infantil/es_segun/dlloexpmusical.html
Universidad: Universitat de Girona Centro: Facultad de Educación y Psicología (Girona) http://pserv.udg.edu/guiesplans/ofertapla.aspx?idpla=310110199
Universidad: Universidad de Huelva Centro: Facultad de Ciencias de la Educación (Huelva) http://www.uhu.es/fedu/contenido_web/03tit/01magist/pdf/infantil.pdf
Universidad: Universitat de les Illes Balears Centro: Escuela Universitaria de Profesorado de E.G.B. Alberta Jiménez. Palma de Mallorca (Islas Baleares)

http://www.cesag.org/form.inicial/programaciones05-06/2%BA%20AEI2-M.pdf
<p>Universidad: Universitat de les Illes Balears Centro: Facultad de Educación. Palma de Mallorca (Islas Baleares) http://www.uib.es/ca/inf sobre/estudis/grau/titulacions/programes/mestre_infantil/5150_4.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Jaén Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Sagrada Familia. Úbeda (Jaén) http://www.ujaen.es/serv/vicord/secretariado/secplan/fhyce/3800/Programa_3800_0557.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Jaén Centro: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Jaén) http://www.ujaen.es/serv/vicord/secretariado/secplan/fhyce/3800/Programa_3800_0557.pdf</p>
<p>Universidad: Universitat Jaume I Centro: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Castellón de la Plana) http://www.edu.uji.es/</p>
<p>Universidad: Universidad de La Rioja Centro: Centro de Ciencias Humanas, Jurídicas y Sociales. Logroño (La Rioja) http://www.unirioja.es/estudios/maestro_infantil/1061015.shtml</p>
<p>Universidad: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Centro: Facultad de Formación del Profesorado. Las Palmas de Gran Canaria (Las Palmas) http://www.ulpgc.es/index.php?asignatura=1351130013499&ver=temario&id_proyecto=14865</p>
<p>Universidad: Universidad de León Centro: Facultad de Educación (León) http://www.unileon.es/temario.php?cod=1002108</p>
<p>Universidad: Universitat de Lleida Centro: Facultad de Ciencias de la Educación (Lleida) http://www.fce.udl.es/03_estudis/programes_mei/40016.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Málaga Centro: Facultad de Ciencias de la Educación (Málaga) http://www.uma.es/ordenac/showProgDoc.php?cursoAcad=2006&TitCen=87&asigUMA6511</p>
<p>Universidad: Mondragon Unibertsitatea Centro: Facultad de Humanidades y Educación. Escorialza (Guipúzcoa) http://www.huhezi.mondragon.edu/htm/ikasketak/irakasletza/irakasletza_frame_c.php?IdCarrera=10</p>
<p>Universidad: Universidad de Murcia Centro: Facultad de Educación (Murcia) http://www.um.es/facuedu/programas/m-educ-infantil/04Q2.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Oviedo Centro: Escuela Universitaria de Magisterio. Oviedo (Asturias) http://www.uniovi.es/magisterio/Asignaturas/Expr_musical_1.htm</p>
<p>Universidad: Universidad Pública de Navarra Centro: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Pamplona (Navarra) http://www.unavarra.es/organiza/pdf/Guia maestro00506.pdf</p>
<p>Universidad: Universitat Ramón Llull Centro: Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (Barcelona)</p>

http://www.url.edu/es/ip/centro/blanquerna/asignaturas/desarrollo de la expresion musical y didactica castellano .pdf
<p>Universidad: Universidad de Santiago de Compostela Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela (A Coruña) http://www.usc.es/ServizosXML/Plantillas/Guia_Centros_Tablas/Materias/Xsrm_Guia_Materia_Informacion.xml?contentType=text/html&Num_Organizacion_Nodo=310&Num_Plan_Nodo=44&Num_Planificacion_Grupo_Contenido=18013&Num_Plan_Contenido=137&Num_Sistema_Idioma=8&Num_Sistema_Usuario=33&Cod_Guia_Formulario_Interno=65&Num_Sistema_Ano_Academico=57&Posicion=2&Num_Planificacion_Grupo_Contenido=18013</p>
<p>Universidad: Universidad de Santiago de Compostela Centro: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. (Lugo) http://www.usc.es/ServizosXML/Plantillas/Guia_Centros_Tablas/Titulaciones/Xsrm_Guia_Titulaciones.xml?Num_Plan_Nodo=147&Num_Organizacion_Nodo=316&Posicion=1&Cod_Guia_Formulario_Inter no=130&contentType=text/html&Num_Sistema_Idioma=8</p>
<p>Universidad: Universidad de Sevilla Centro: Centro de Estudios Superiores Cardenal Spínola. Bormujos (Sevilla) http://www.departamento.us.es/ddempc/</p>
<p>Universidad: Universidad de Valladolid Centro: Escuela Universitaria de Educación (Campus de Palencia) http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=completo&ano_academico=0607&codigo_pla n=164&codigo_asignatura=17865&grupo=1</p>
<p>Universidad: Universidad de Valladolid Centro: Escuela Universitaria de Educación (Campus de Soria) http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=completo&ano_academico=0607&codigo_pla n=201&codigo_asignatura=18798&grupo=1</p>
<p>Universidad: Universidad de Valladolid Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León (Valladolid) http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=completo&ano_academico=0607&codigo_pla n=193&codigo_asignatura=15732&grupo=1</p>
<p>Universidad: Universidad de Valladolid Centro: Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid) http://www.uva.es/consultas/guia.php?menu=completo&ano_academico=0607&codigo_pla n=193&codigo_asignatura=15732&grupo=1</p>
<p>Universidad: Universidad de Valladolid Centro: Escuela Universitaria de Magisterio (Segovia) http://www.uva.es/consultas/asignaturas.php?ano_academico=0607&codigo_plan=217</p>
<p>Universidad: Universidad de Zaragoza Centro: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel) http://ebro3.unizar.es:8080/acad/FMPro?-DB=w_asignaturas.fp5&-lay=cgi&-format=asignatura1.htm&-error=error2.htm&id_asignatura=1218&-Find</p>
<p>Universidad: Universidad de Zaragoza Centro: Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) http://ebro3.unizar.es:8080/acad/FMPro?-DB=w_asignaturas.fp5&-lay=cgi&-format=asignatura1.htm&-error=error2.htm&id_asignatura=1685&-Find</p>

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE IMPARTEN LA TITULACIÓN DE MAESTRO-ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN INFANTIL PERO NO CUENTAN CON INFORMACIÓN EN SU PÁGINA WEB SOBRE EL PLAN DE ESTUDIOS
<p>Universidad: Universidad de Alcalá Centro: Escuela Universitaria de Magisterio (Guadalajara) http://www.uah.es/especiales/secretaria/Servicios/matricula/Hojas_matricula/Educacion_Infantil.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Alcalá Centro: Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. Alcalá de Henares (Madrid) http://www.uah.es/centros_departamentos/facultades_escuelas/asignaturas_v2.asp</p>
<p>Universidad: Universitat Autònoma de Barcelona Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Cerdanyola del Vallés (Barcelona) http://dewey.uab.es/webeducacio/</p>
<p>Universidad: Universidad Autónoma de Madrid Centro: Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Madrid) http://www.uam.es/centros/fprofesorado/estudios/docs/planes_estudio/infantil.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad Autónoma de Madrid Centro: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. Aravaca (Madrid) http://www.eulasalle.com/alumno/entra/</p>
<p>Universidad: Universitat de Barcelona Centro: Facultad de Formación del Profesorado (Barcelona) http://www.ub.edu/fprofessorat/</p>
<p>Universidad: Universidad de Cádiz Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. Puerto Real (Cádiz) http://www2.uca.es/facultad/educacion/planes_inf.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Cádiz Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Virgen de Europa. La Línea de la Concepción (Cádiz) http://www.magisteriolaline.com/Diseñospdf/Educación%20Infantil%20.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir Centro: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte. Campus de Godella (Valencia) http://www.ucv.es/</p>
<p>Universidad: Universidad Complutense de Madrid Centro: Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI (Madrid) http://www.escuni.com/informaca/eduinfan.html</p>
<p>Universidad: Universidad de Córdoba Centro: Facultad de Ciencias de la Educación. (Córdoba) http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/paginas/ftpfce/PlanInfantil.PDF</p>
<p>Universidad: Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco Centro: Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia-San Sebastián. San Sebastián (Guipúzcoa) http://www.irakasleen-ue-donostia.ehu.es/p023-9193/es/</p>
<p>Universidad: Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco Centro: Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Bilbao (Vizcaya) http://www.irakasleen-ue-bilbao.ehu.es/p031-9278/es/contenidos/titulacion/tit_infan202_354/es_esinf/es_filetit_infan202_354.html</p>
<p>Universidad: Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco</p>

<p>Centro: Escuela Universitaria de Magisterio “Begoñako Andra Mari”. Bilbao (Vizcaya) http://www.ehu.es/p055-8898/es/contenidos/titulacion/tit_infan202_354/es_esinf/es_filetit_infan202_354.html</p>
<p>Universidad: Universidad de Extremadura Centro: Centro Cultural Santa Ana. Almodralejo (Badajoz) http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicedoc/estructura/planif_academica/titulacion/es/mae_educ_infantil/cultural_santa_ana/mae_educ_infantil/contentpanels_view?pageIndex=1</p>
<p>Universidad: Universidad de Extremadura Centro: Facultad de Educación (Badajoz) http://www.unex.es/educacion/plan/plan5.htm</p>
<p>Universidad: Universidad de Extremadura Centro: Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) http://www.unex.es/unex/gobierno/direccion/vicedoc/estructura/planif_academica/titulacion/es/mae_educ_infantil/ffprofesorado/mae_educ_infantil/contentpanels_view?pageIndex=1</p>
<p>Universidad: Universidad Francisco de Vitoria Centro: Facultad/Área de Ciencias de la Educación. Pozuelo de Alarcón (Madrid) http://www.ufv.es/carreras/magisterio_educacion_infantil2.aspx</p>
<p>Universidad: Universidad de Granada Centro: Escuela Universitaria de Magisterio La Inmaculada. (Granada) http://www.eulainmaculada.com/cargador.php?pagina=planes02.html</p>
<p>Universidad: Universidad de Granada Centro: Facultad de Educación y Humanidades (Ceuta) http://www.ugr.es/~w3ceuta/planmagist.htm</p>
<p>Universidad: Universidad de Granada Centro: Facultad de Educación y Humanidades (Melilla) http://www.ugr.es/~faedumel/interior/extension.htm</p>
<p>Universidad: Universidad de Granada Centro: Facultad de Ciencias de la Educación (Granada) http://freinet.ugr.es/Web_FCE/index.htm</p>
<p>Universidad: Universidad de La Laguna Centro: Centro Superior de Educación. La Laguna (Santa Cruz de Tenerife) http://www.ull.es/docencia/titulaciones/m_edinfantil.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Málaga Centro: Escuela Universitaria de Profesorado de Magisterio María Inmaculada. Antequera (Málaga) http://www.uma.es/ordenac/docs/GuiasMatricula/guiam518.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Oviedo Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Padre E. de Ossó. Oviedo (Asturias) http://www.padre-osso.org/</p>
<p>Universidad: <u>Universitat Rovira i Virgili</u> Centro: Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Tarragona) http://www.urv.es/redireccionar.php?url=http://www.fcpep.urv.es/</p>
<p>Universidad: Universidad de Salamanca Centro: Facultad de Educación (Salamanca) http://www.usal.es/web-usal/Estudios/titulaciones/Educacion_infantil.pdf</p>
<p>Universidad: Universidad de Salamanca</p>

<p>Centro: Escuela Universitaria de Magisterio (Zamora) http://poliz.usal.es/magisterio/marcoplan.htm</p>
<p>Universidad: Universidad de Sevilla Centro: Facultad de Ciencias de la Educación (Sevilla) http://www.us.es/estudios/titulaciones/planes/plan_91_8</p>
<p>Universidad: Universitat de València Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Ausias March (Valencia) http://www.uv.es/dise/estudi/plans/470a.html</p>
<p>Universidad: Universitat de València Centro: Escuela Universitaria de Magisterio Ausias March. Sección Ontinyent. Ontinyent (Valencia) http://www.uv.es/dise/estudi/plans/470b.html</p>
<p>Universidad: Universidade de Vigo Centro: Facultad de Ciencias de la Educación (Ourense) http://seix.uvigo.es/alumnado/1ciclo/pl12_105111g.html</p>
<p>Universidad: Universidade de Vigo Centro: Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Pontevedra) http://seix.uvigo.es/alumnado/1ciclo/pl12_202111e.html</p>
<p>Universidad: Universidade de Vigo Centro: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. María Sedes Sapientiae. Vigo (Pontevedra) http://seix.uvigo.es/alumnado/1ciclo/pl12_351111g.html</p>
<p>Universidad: Universitat de Vic Centro: Facultad de Educación. Vic (Barcelona) http://www.uvic.cat/secretaria/ca/acces/emergent/fe/infantil.html</p>
<p>Universidad: Universidad Complutense de Madrid Centro: Centro de Enseñanza Superior Villanueva (Madrid) http://www.villanueva.edu/educacion3/edu_infantil/programa.htm</p>

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN INFANTIL

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de conocer y valorar qué presencia tiene la música y la educación musical en el ámbito de la educación infantil que se imparte en la Ciudad Autónoma de Melilla.

Para facilitar la tarea de organización y análisis de los datos aquí obtenidos, te pedimos que respondas a las siguientes cuestiones de identificación personal:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CENTRO PÚBLICO PRIVADO CONCERTADO

CURSO/S EN EL/LOS QUE TRABAJA:

ANTIGÜEDAD DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL:

ANTIGÜEDAD DOCENTE TOTAL:

TITULACIÓN DE ACCESO AL TRABAJO QUE DESEMPEÑA
(ESPECIFICANDO, EN SU CASO, LA ESPECIALIDAD):

¿ES TITULAR, DEFINITIVO/A O PROVISIONAL?:

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar con una de las cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Nunca. 2. Casi Nunca. 3. A Veces. 4. Casi Siempre. 5. Siempre.

En caso de que nunca hayas trabajado en clase con alguna actividad de contenido musical, marca la casilla siguiente con una equis y responde sólo a aquellos ítem del cuestionario a los que puedas. Por ejemplo, si no has utilizado nunca actividades de contenido musical, no podrás responder a preguntas como la nº 7.

1. Del tiempo total que los niños/as pasan en el aula semanalmente, dedico al menos un 25 % a trabajar con actividades que presentan un contenido mínimamente musical

1 2 3 4 5

2. Empleo alrededor de un 50 % del tiempo total que los niños/as pasan en el aula durante la semana en trabajar con actividades que presentan un contenido mínimamente musical

1 2 3 4 5

3. Dedico más de un 50 % del tiempo total que los niños/as pasan en el aula semanalmente a trabajar con actividades que presentan un contenido mínimamente musical

1 2 3 4 5

4. Contemplo las actividades musicales que utilizo en el aula desde una perspectiva de globalización educativa, por lo que las relaciono con otras áreas del currículo

1 2 3 4 5

5. Durante el desarrollo del curso académico colaboro con el especialista en educación musical de mi centro educativo en alguna actividad con los niños de infantil

1 2 3 4 5

6. Cuando he utilizado en clase música proveniente de televisión, he observado que los niños se sienten especialmente atraídos

1 2 3 4 5

Si nunca has utilizado en clase música proveniente de televisión, marca con una equis la casilla siguiente:

7. En general, los niños reaccionan moviéndose cuando escuchan música

1 2 3 4 5

8. Detecto que en clase los alumnos se muestran más motivados y participativos cuando empleo actividades musicales que cuando utilizo otro tipo de actividad

1 2 3 4 5

9. A través de la práctica de actividades musicales observo que se alcanzan en los alumnos objetivos distintos de los musicales, por ejemplo, la socialización del niño o el desarrollo de habilidades matemáticas, lingüísticas, etc.

1 2 3 4 5

10. En los libros de texto que suelen utilizar en clase los alumnos hay suficientes propuestas sobre actividades musicales

1 2 3 4 5

11. En mis clases, la práctica de actividades musicales se ve menoscabada por los medios instrumentales con que cuento

1 2 3 4 5

12. El nivel de conocimientos musicales que poseo supone un freno para desarrollar actividades musicales en el aula

1 2 3 4 5

13. En el centro educativo en el que trabajo se potencia la educación musical en infantil

1 2 3 4 5

14. He comprobado que los niños, cuando utilizo actividades musicales que integran canto y otros tipos de expresión musical distintos, prefieren cantar antes que emplear instrumentos sencillos tales como un sonajero, una pandereta, etc.

1 2 3 4 5

15. En las actividades musicales que llevo a cabo en el aula, incluyo la intervención de elementos coreográficos (por ejemplo, algún baile), gestuales, mímicos...

1 2 3 4 5

16. Empleo la intervención del cuerpo humano como un instrumento musical más (por ejemplo, haciendo palmas o percutiendo con las manos en alguna parte del cuerpo) en las actividades musicales que llevo a cabo en el aula.

1 2 3 4 5

17. Procuero construir la práctica de actividades musicales de forma colectiva entre el alumnado y yo mismo/a como docente

1 2 3 4 5

18. Antes de desarrollar en el aula alguna actividad de contenido musical, ofrezco a los alumnos la posibilidad de elegir entre varias propuestas

1 2 3 4 5

19. Soy yo el/la que, sin consultar con los alumnos, decide qué tipo de actividad musical llevar a cabo

1 2 3 4 5

20. Prefiero que las actividades con algún contenido musical propuestas por mí o por un libro de texto sean llevadas a cabo de manera individual antes que conjunta por todos los alumnos

1 2 3 4 5

21. A la hora de preparar mis clases y desarrollarlas, he utilizado alguna de las metodologías más comunes sobre educación musical

1 2 3 4 5

Si efectivamente has utilizado alguna, cita cuál/es:

22. En el desarrollo de actividades con algún contenido musical propuestas por mí o por un libro de texto, prefiero que sean todos los alumnos los que las realicen de forma conjunta antes que de forma individual

1 2 3 4 5

23. En general, para valorar los progresos de los alumnos, empleo una evaluación de tipo grupal y no individual

1 2 3 4 5

24. La evaluación que empleo para valorar los progresos del alumnado atiende por igual al grupo y a la actuación individual de cada alumno

1 2 3 4 5

25. Evalúo la marcha de los alumnos atendiendo sólo a la actuación individual de cada alumno y no a la actuación del grupo

1 2 3 4 5

26. Tengo en cuenta el origen cultural del alumno (español no musulmán, musulmán, etc.) cuando preparo y desarrollo actividades musicales

1 2 3 4 5

Si ciertamente tienes en cuenta el origen cultural del alumno para preparar y desarrollar tus clases, indica a continuación, brevemente, de qué modo:

27. Según el origen cultural del alumno (español no musulmán, musulmán, etc.), observo mayor o menor disposición para participar activamente en actividades musicales

1 2 3 4 5

Si efectivamente has observado una mayor o menor disposición del alumno para participar activamente en actividades musicales en función de su origen cultural, indica a continuación de qué cultura se trata en cada caso:

Verbal and musical dialogues in the North-Caucasus – Creating transnational citizenship through art

Vegar Jordanger¹

Department of Psychology, Norwegian University of Science and Technology

Kjetil Thane Eriksen²

Norwegian University of Science and Technology (NTNU)/ Building Peaces

“[...] art is the highest concentration of all the biological and social processes in which the individual is involved in society, that it is a mode of finding a balance between man and the world in the most critical and responsible moments in life [...]” (Vygotsky, 1925, pp. 330-331)

1. 0 Introduction: Verbal and musical dialogues as tool to study improvisation, collective vulnerability and symbolic reconciliation

This chapter will focus on The Peace through Art project (PTA³) as a way to study conditions for emerging transnational citizenship in the South-East periphery of Europe. The PTA project was launched by the peace-NGO Building Peaces in September 2005. It involved musicians from Chechnya, Russia, Kenya and Norway who met for musical and verbal dialogues in Rostov-on-Don, in Southern Russia. The combination of musical and verbal interaction has a great potential for transcending enemy images, and thus create conditions for genuine dialogue. A main aim for the project was to prepare the ground for identities transcending national boundaries to unfold, and thus to encourage values in harmony with the concept of transnational citizenship. The project culminated with a peace concert at a music club in Rostov, where joint improvised music was performed. This concert was also broadcast on Russian and Chechen television.

The initial idea for what later became the PTA project was born and developed by Chechen, Russian and North-Ossetian participants at a dialog seminar in Crimea, September 2004. During this dialogue, taking place just after the Beslan hostage seizure,

¹ Professor. Director of *Building Peaces* Non-Governmental Organisation.
jordang@svt.ntnu.no

² Professor. Advisor for *Building Peaces* Non-Governmental Organisation.
kjetil_thane_eriksen@yahoo.no

³ PTA see <http://www.buildingpeaces.org/index.php?parent=13&groupid=15>

the participants experienced a phase of difficult tensions that threatened the whole communication process. In order to deal with this situation the organizers conducted a session inspired by music therapy techniques - Guided imagery with music (GIM). This allowed the participants to overcome the close to critical break-down in communication, as they experienced the emotional power of music. After the GIM session, the group worked very creatively the rest of the day and the following days. The whole group dynamic changed; the group stayed on that positive wave even in subsequent very demanding conflict analysis where the emotional temperature became high (Jordanger, 2006). Towards the end of this conflict analysis focusing on possible future projects, one group came up with the idea for the PTA project. The power of music the participants had just experienced themselves was a major inspiration for involving musician in a new peace dialog project. During the next twelve months the PTA project was further developed as a result of virtual teaming⁴ between project members situated in Grozny (Chechnya), Astrakhan (Russia) and Trondheim and Oslo (Norway).

One of the great challenges of the PTA project was to find an optimal balance or dynamic between the musical and verbal aspects of the dialogues. The idea of the PTA project was to allow the music sessions and improvisations – having intrinsic value in themselves – to be organized in a way that could prepare the ground for genuine fruitful verbal dialogues. Music can be seen as a transnational medium that may transcend cultural, political and national borders. Hence the aim was to draw upon a cultural tool – music, and in particular the rock genre as conceived of among the Russian and Chechen musicians – and thus create optimal conditions for true dialog, processes of change, and fostering emerging transnational citizenship values.

In order to elucidate in more detail how the polyphony of verbal and musical dialogs in Rostov actually took place, and what implications it had on the group processes, we will study five examples that enfold particularly high concentration of meaning in this regard. Through these analyses, *we will study the interplay between verbal and musical aspects of the dialog and how this had a bearing upon phenomena like improvisation, collective vulnerability, shared consciousness and symbolic reconciliation*. All these phenomena have a direct relevance for change processes and the development of transnational citizenship values. Before we proceed to these five examples, we will provide a relevant background on the cultural, historical and political contexts in which the PTA project took place.

1. 1 Art, democracy and conditions for transnational citizenship in the East periphery of Europe

The idea of developing transnational citizenship in the European context has focused on developing a common identity and the granting of common European rights. Critics have argued that it is also important to explore to what extent citizenship have

⁴ Virtual teaming is teamwork where typically one or more of the participants do not share workplace, thus the collaboration are technically mediated by tools as telephone, e-mail or web based interfaces (Eriksen, 2003).

developed capacity for self-rule and new ways of social and political organizing (Bellamy, Castiglione & Shaw, 2006). Some scholars (see for instance Skjellstad, Acana, Ramos and others in this volume) have argued for the importance of using arts as a tool for developing European citizenship. More generally, we argue that art has a great unacknowledged potential for developing transnational citizenship where no definite borders are made between a European community and other parts of the world.

The issue of self-rule and the need for new ways of social and political organization, is a very real one in the context of Russia and the North-Caucasus. This relates both to domestic political life, as well as to interstate bottom-up democratic development. In the Kremlin- ruled South- East corner of Europe, constitutional voting rights have a limited value for ordinary citizens as a means for political participation. Since tsar-Russia, throughout the era of the Soviet Union and to this day, the region lacks a strong tradition for democratic practices. Politically this is characterized by an authoritarian climate where training and skills in democratic participation have been limited (Acton, 1995). Political process needs to be transparent and open for citizens. Likewise people need to get access to political channels. As one example, the capability to engage in normative processes need to be developed. Normative thinking is a key-element of bottom-up democratic thinking. This implies the ability to define the present situation, set future objectives and plan for action, and thus enables the citizens to take part in political life. In order to facilitate this process a society intending to develop bottom-up democracy needs to make the political rhetoric available for the constituency (Habermas, 2005). The Soviet legacy has had the effect of disempowering individuals politically, making them rely primarily on state bodies to implement new policies and social change processes. As a result citizens have great difficulty in imagining that they as individuals can make a difference (Habermas, *Ibid.*).

Moreover, the cultural sphere has been under the control of the State. Since Stalin the fine arts, literature, music, dance, architecture – every single aspect of cultural life - has been used as tools for the Party to lead society in a certain direction. This affected not only the major Russian cities but also the provinces. In Chechnya for instance, literary and musical life was under the control of the communist party. Writers did not enjoy freedom of speech but were compelled to write stories about worker heroes and other Soviet themes (Musa Mutaev⁵, personal communication).

In fact, Glinka⁶ established a rich Russian art music tradition already in the mid 19th century. The great five, Rimsky-Korsakov, Borodin, Balakirev, Cesar Kui, and Musorgsky, all influenced by Glinka, were instrumental in creating Russian identity and national consciousness and even before the Soviet union was founded. Later, three of the 20th century most prominent composers – Stravinsky, Prokofjev and Sjostakovitch – further strengthened the importance of music in the Soviet society (Bjørklund, 1989). This influence can be observed even at the level of the Russian pre-school system. At least before the collapse of the Soviet Union, Russian kindergartens had music educators that systematically taught the children, often two hours per week. The focus was not only on sharpening the aesthetic consciousness, but also on ideological formation where the

⁵ Musa Mutaev is president of the Chechen PEN

⁶ Михаил Иванович Глинка, *Mihail Ivanovič Glinka*, was the first Russian composer to gain wide recognition inside his own country, and is often regarded as the father of Russian classical music.

development of national pride and Russian identity had key importance. During the era of the Soviet Union up to the reign of Gorbachev, folk music songs and the great national classic masters from Glinka to Prokofjev were played on the radio and TV and form an important part of the nation's cultural politics (Ibid.).

However, throughout the history of Russia and the Soviet Union, there have been various initiatives and institutions representing democratic values. In 1905 the St. Petersburg Soviet Worker's Deputies was firmly established with remarkable speed. Similar Soviets also emerged in other cities the same year, uniting peasants, soldiers and workers to some extent, rivaling the authority of the government itself. Yet, the democratic ideal the soviets represented was contradicted by the relationship which actually developed between the State, society and ordinary citizens. The State again became progressively more centralized and increasingly removed from mass control soon after the 1917 revolutions (Acton, 1995). From Khrushchev's reign the probably most open and democratic discourse took place in some groups within academic life attempting to further develop marxist scientific thinking including serious dialogues with western philosophers of science (Lydersen, 1999). With Gorbachev's perestroika, starting from 1986, another upsurge in public activity took place. One example was the formation of a vast range of small discussion groups especially in the major cities, overshadowing the party-controlled Komsomol (Acton, 1995).

Chechnya on the other hand has no feudal traditions. At least, Chechen society as a whole never gave in to the suppression of the Russian tsar or the Soviet regime. When Islam was introduced to Chechnya, it coexisted with *adat* - a broad term for the system of secular customs, customary law, local norms and traditions. Thus, Islam took moderate forms in Chechnya, where Sufi brotherhoods (Naqshbandiyya and Qadiriyyah) dominated religious life (Tishkov, 2004). These brotherhoods compatible with the *adat* system were characterized by participatory decision-making, following the ideal and practice of reaching a common consensus. This represents a democratic tradition that is still alive in Chechen cultures, which can form the basis for further democratic development. In short, there are important democratic traditions within some sections of these post-Soviet societies that are important to draw upon in projects aiming to foster bottom-up democratic practices and transnational citizenship.

1. 2 Historical background for the Russian-Chechen conflict

We find the roots of the Russian-Chechen conflict in the 18th century when the Russian Empire increasingly expanded southwards. In 1784 *Vladikavkaz*, meaning "to rule the Caucasus", was established as a principal garrison in the North Caucasus. In 1944 Stalin, using an alleged collaboration with Nazi invaders as pretext, deported the entire Chechen and Ingush populations to Central Asia and Siberia. Using the most conservative estimate, over a third of the Chechen and Ingush population lost their lives as a result of the deportation and ensuing exile (Tishkov, 2004). In 1994, and then again in 1999, violence erupted. Thousands of soldiers and combatants – Chechen and Russian – have died. These bloody wars, have been referred to as the second genocide of the Chechen population, have terrorized and traumatized the remaining civilian population. The people, both Chechen and

Russian, are the main victims of this gruesome violent conflict. Unfortunately, the media simplistically portrays the wars as a conflict essentially between “Chechens” and “Russians,” thus creating fear and distrust.

1.3 The PTA music dialogues

The PTA initiative-takers were convinced that the positive potential of musicians from the North Caucasus to meet and engage in peace building projects had hitherto been little recognized. They therefore decided to prepare for dialogues between Russian and Chechen musicians – and specifically those who have the greatest potential on the musical, personal - political, and interpersonal levels combined, to contribute to such a challenging and sensitive endeavour. The challenge was much about finding musicians and groups of musicians that were likely to communicate both musically and on the interpersonal verbal level more generally. The task seemed initially to be nearly impossible: the conditions for musicians in war-torn Chechnya to practice and even play at all have been severely impoverished since the beginning of the 90's. Chechen musicians, the few of them that still remain, are difficult to find.

Consultations with composers and music specialist in the area like Daudov Ramzan and Hava Akhmadova gave the PTA organizing team an overview of musical life in Chechnya and the culture of music in the North Caucasus more broadly. A tentative ethno-musicological description of Chechen music can briefly be summarized as follows:

1) Chechen folk songs in the classic way or arranged as pop songs (i.e. "Daimokh", Chechen traditional dance group; (i.e. "Hava", a well-known Chechen pop singer);

2) World or Chechen classical music (i.e. Ramzan);

3) Chechen rap and;

4) Chechen rock music (i.e. Danger Block, Mertvie Delfini [Dead Dolphins],

Prezident).

The PTA organizers decided to focus on rock musicians broadly defined as it seem to be a genre that has great appeal to especially the new generation. Moreover, the rock genre as a transnational musical genre allowing for various ethnically and nationally based cultural expressions to unfold within or emerging out of this commonly understood contemporary form, was considered to have a significant peace building potential. For these reasons the rock genre was considered to have the greatest potential for creating conditions for reconciliation, especial among young people, in this protracted conflict. Apparently, the Norwegian Ministry of Foreign Affairs saw this potential, agreeing with these analyses for how musicians can be empowered to empower other people through music in the North-Caucasus⁷.

Through the PTA organization contacts in the cultural and musical spheres in the region the Chechen rock music groups were identified and contacted. Finally two groups

⁷ The Norwegian Ministry of Foreign Affairs (MFA) explicitly expressed that they recommended that high priority was given to the PTA project, and accordingly they gave a generous financial contribution.

fulfilled all the necessary criteria for participation in the PTA project: Danger Block and Noxtho. The band Prezident was considered but was not found to fit this particular project⁸.

In addition, two bands from Astrakhan participated – Milord Rone and Off-Kozz. The bands were selected among many musical groups in the Astrakhan “Oblast” (region). It was much easier to find potential candidates here simply because of the higher quantity of bands – in no way meaning that the quality of the musical groups was necessarily higher here.

2. 0 Methodology

The study has been carried out based on the method of collective participant observation, conceptually developed within the field of anthropology, employing concepts from psychology, and in particular social psychology. The team of participant observers consisted of the main investigator⁹, several of the organizers of the PTA dialogue (main local informers) and the Norwegian and Kenyan musicians. The data from the main local informers and the musicians were reported to the main investigator in the form of written notes, reflections and report (written during and immediately after the field research).

All together, there were 35 musicians and organizers, that took part in the whole process of the PTA project that took place in Rostov-on-Don, 19- 25 September 2005. At the culminating peace music festival there where approximately 150 attending the concert live, in addition to probably several thousand TV viewers.

Among the participants observers the Norwegian singer Lise Jaastad occupies a special position as she has contributed with the most significant observations and notes, used in the analyses in this chapter. In addition to being an experienced musician, she also had basic research training and holds a master degree in music science. This background and her practise of writing reflections on what to her are the most significant events, has been a great resource for this study. In addition, the observations of Andrei Melnikov (a local observer), in the form of written notes, have been a very important complementary contribution. His research background allowed him to produce research data rich in cultural particularities and contexts.

What we have referred to as the team of participant observers was not explicitly formed as a research group prior to the PTA project. However, this group in virtue of being PTA organizers, had already developed the professional habit of observing attentively, reflecting upon the group processes through inner dialogue and writing notes.

A possible weakness of this approach is that the team of researchers and local informers had not developed a clear division of roles and observing tasks. On the other hand this allowed all the observers to meet the phenomena with a phenomenological openness where what really engaged the observers provided the basis for the written

⁸ Prezident and Dead Dolphins however, participated in a rock concert in Chechnya organized autumn 2005. This musical event was launched as a part of the official policy of normalization in Chechnya. It did not explicitly aim to promote dialogue and peace building through music. For more about this event that were attended by 7000 people and 3000 police guards see: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4415322.stm>

⁹ The main investigator Vegar Jordanger was also a main project coordinator for PTA.

reflections. In other words, it is what resonates both intellectually and emotionally in the observers that provide their contribution to the overall data material. The main investigator together with his main research collaborator, use this observation material as complementary data. This makes it possible to broaden the perspective, adding more and new ways of approaching the phenomena that are studied. In order to analyze these data we employ established concepts from the social sciences, and in particular psychology. We note that we have only used data material from other observers in cases where the main investigator has observed the phenomena.

In line with Gregory Bateson (1972) we acknowledge that emotions can be viewed as precise algorithms in the sense that they can be adequate responses to social phenomena. Accordingly we regard normal healthy adults to be capable of resonating with socio-emotional events, and thus provide potentially accurate accounts of emotional material. It is especially when such material gathered from several individuals that are capable of grasping emotional phenomena, that it is possible to distil the essence of emotional patterns, leaving out subjective biases.

3. 0 Studying verbal and musical dialogues through improvisation, collective vulnerability and symbolic reconciliation,

3. 1 Example 1. “Sailing without wind”

On the first day of the festival, all the participants gathered in a workshop room at a hotel in Rostov. After introductory session, where all the participants told a few words about themselves and some even introduced themselves using their musical instruments, a discussion on the need for common rules for communication followed. The participants managed quite easily to agree upon a few rules for communication during the dialogue. However, the discussion soon turned to the issue of what should be done with those who broke the rules¹⁰. And more specifically, some voices raised the question about how those who do not stick to the rules should be punished. One of the key informants, Lise Jaastad has in one of her notes, written shortly after the Rostov dialogues, provided the following observation on this incident:

“[...] How do we punish those who break the rules?” What rules? Coming late or not raising hands before talking? But: HOW to PUNISH? A drama sequence followed showing bad behaviour, abuse and humiliation. The atmosphere grew tense. Eyes lowered, facing the floor. What about focusing on solutions instead of conflict? Could we do this - with a **song**? A little folk tune - of the kind that might have passed through this area long time ago - gradually filled the room.

I began humming a tune previously unknown to anyone there. As the singing grew stronger I more or less whispered an English translation of the lyrics: *“Who can sail without a wind? Who can row without oars? Who can leave a friend without shedding tears?”* The humming rose into a free and open *ah* sound, and

¹⁰ The kind of rules that the participants agreed upon were: 1) Showing up in time; 2) Raising your hand before talking; 3) Don't interrupt others while they talk, etc.

became a warm lullaby-like melody line. I believe we all listened intensely as the song found its way into our bodies and souls. I joined them again, but this time with Swedish lyrics, a language unknown to any of the Russian or Chechen participants. Nevertheless, we were back on track [...]

The procedure for establishing rules for communication was done in a way that aimed to maximize participation and democratic decision-making. And, indeed the participants themselves came up with the ideas for rules, and managed to agree upon them. This was an experience of efficient joint mastery of democratic decision-making and a starting-point for establishing the dialogue. However, once the rules were formed, the discourse changed radically. From the bottom-up decision-making processes, the discourse suddenly unfolded as a top-down process, where the newly established rules became a core element in the social order, structuring the interaction. It seemed that the forming of rules triggered implicit moral values about social norms focusing primarily on punishment rather than more differentiated responsive regulatory norm-systems which Braithwaite advocates (Braithwaite, 2002).

Thinking about rules primarily in terms of punishment seems to reflect a kind of either/or moral thinking. This is not a useful approach in dialogue. This kind of dichotomized thinking is enfolded in verbal language. Verbal language has a tendency to cut up reality into bits and pieces, and in the occidental cultures this combines with a fundamental prevalent dichotomized thought pattern (Galtung, 1996), creating a polarized moral codex of action.

The participant observer writes that “we were back on track”. What actually happened after the participants joined in and sang “Sailing without wind”, was that they were given the translation of the lyrics. This was particularly meaningful as the participants realized the meaning of the last stanza: *“I can sail without wind. I can row without oars? But I cannot leave my friend without shedding tears.*

Not only the sharing of musical sounds of this melody was significant – the translation of the lyrics apparently gave deep conceptually based existential meaning to most of the participants, connecting words to sounds. When the whole group of participants joined in and sang “Sailing without Wind” a particular form of energy emerged in the group. The main investigator taking part in this session has based on previous experience and knowledge of relevant literature characterized the emotional climate of the group at this stage as *collective vulnerability* (see also Neimeyer & Tschudi, 2003; Jordanger, 2006). In this setting, singing “ Sailing without Wind” together, a song which conveys both in its sound and its lyrics the idea and experience of interdependence with fellow human beings and possibly nature itself, activated feelings of vulnerability and the need for being a part of something greater than oneself. This existential musical experience made the participants realize that they were in Rostov to meet for dialogues, and not to simply repeat the experience of war and the logic of punishment. In this way, the musical intervention provided affordances that paved the way for a change in the discourse; from verbal dichotomized thinking to more holistic and empathic ways of thinking. This means that clearly better initial conditions for genuine dialogue are established. More specifically, the music made it possible to transcend the “black and white” moral discourse, and start from a new point of reference; unity based on the experience of collective vulnerability, an emerging shared consciousness, and an implicit understanding among the musicians of the

importance of belonging to a group of collaborators that want to contribute to peace building.

3. 2 Example 2. “Mixed music groups”

3. 2. 0 The love for music-making and improvisation as a starting-point for developing transnational citizenship values

The musicians participating in PTA were apart from their interest in music and peacemaking people with very different backgrounds and life experience. This was a great resource to the extent that it was possible to allow for the sharing of cultural variety; opinions, experiences, world views and visions within the group - both musically and on a more general level. Such a sharing of diversity would be an ideal for the dialogue process – in this way the cultural diversity could be tapped into an emerging collective identity characterized by new transnational citizenship values.

However, the cultural diversity could be an obstacle for dialogue(s) if the differences overshadowed the similarities. Thus, in order for the dialogue to unfold, the clue seemed to be to start from what the participants had in common –the love for music-making.

To allow for expressions of cultural variety the musicians formed new mixed groups, where they were encouraged to play favourite cover songs or improvise something spontaneously.

One of the PTA organizers notes that the creation of “mixed” songs in the newly formed groups with members from different bands was very significant: musicians from rock groups of different styles (and nationalities) got to know each other through a rewarding creative artistic process – and even created new songs that eventually were presented at the music festival:

"[...]During the second half of the day the participants created staggering mixes. It all began with the organizers intervening, dividing the participants into a few mixed groups, proposing that they after some rehearsal perform a well-known piece of music, or something improvised on the spot. In the beginning the participants did not understand the point of doing this. They did not understand why they were not allowed to rehearse in their own bands. In spite of the reluctance of some participants, the creation of mixes had a significant importance: musicians from different rock groups got to know each other more intimately, found something common in their creativity, and later - performed together at the festival (for example Lise/Aslan)[...]"ⁱ

The PTA organizer’s remark that some of the musicians were reluctant to engage in the mixed group session was later confirmed by several other organizers. The main investigator observed that many musicians explicitly commented that they would rather prefer to spend the time with their own groups, rehearsing and preparing for the music festival. Some initially even said that they felt they were wasting their time on artificial music games.

However, with the encouragement of the organizers they eventually started playing, and improvised new music together with musicians they had never met before. It is interesting to note that the initial resistance towards this mixed group session vanished as the musicians actually started to *play* together.

As soon as the musicians managed to enter the level of action – when sounds emerged from guitars and drums and the musicians experienced musical resonance – the resistance was replaced by experiences of joint coping, mastery and creation. In this case we see very clearly that entering the level of action, playing together, opens for the unfolding of musical skills. It is the musical skills of the participants, coming into action that neutralizes the initial resistance - not the explicit insistence of the organizers that playing in mixed groups is useful.

Moreover, the music performed by the mixed groups constitutes musical affordances. These are new elements that are brought into the emerging social structure the musicians are part of during the dialogues in Rostov-on-Don. The musical affordances represent something new and different from what the musicians bring with them to the dialogues. The musicians meet each other with very different backgrounds, life experiences, world views and assumptions. In dialogue it is a goal to share and draw upon these differences so that the group as a whole can be enriched and mutual understanding can increase. However, there is always a risk that the differences and implicit and explicit assumptions about the world are too great for genuine communication to take place. A major reason for that is that verbal communication is based on linguistic systems that as a rule generate meaning on the basis of unconscious conceptual networks. This implies that the meanings of all verbal utterances are created on the basis of culturally conditioned values embedded in mostly unconsciousness conceptual networks. This means that when different cultural experiences and values are to be shared in verbal communication, there is something about the way that linguistic systems are organized, that may be an obstacle for sharing of cultural variety to take place.

Verbal communication carries a whole set of implicit cultural values, stereotypes, and norms of action. This also includes stereotypes and prejudices that frame the kind of thought and actions that will be possible to carry out. In the context of conflict this comes especially to the fore. Tensions between parties from different sides of conflict may easily trigger stereotypes and enemy images. What then often happens is that the parties become stuck in cultural patterns that are simply repeated once verbal communication start. In such a climate genuine dialogue is far away. This is when we need poetry, metaphor and music to break the cycle.

It is precisely in this regard that the new joint musical experiences in Rostov, the musical affordances, may provide a new element that can fundamentally change the communication situation.

Hroar Klempe (2006) argues that there are systematic similarities and differences between music and (verbal) language. Music can be characterized according to the three following points:

- 1) Music consists of a limited amount of primary units (pitch) which makes it possible to generate an unlimited number of musical forms of expression – it therefore has a systemic and generative nature, just as verbal language.

2) There exists no mutual exclusion between the primary units in music (one is free to combine several tones at the same time; a chord) – which gives music its polyphonic character. Verbal language is fundamentally structured by mutual exclusion (it is not possible to use both the first and second person, or both the singular and plural form when using a personal pronoun – one form excludes necessarily the other).

3) A given set of tones, giving rise to a specific timbre, has primacy to the level of meaning; music has so called single articulation. Verbal language on the other hand, is characterized by double articulation. The primary articulation in language is the level of meaning, whereas the secondary articulation is the timbre of the word (Martinet, 1964). The single articulation in music refers to the primacy of the level of timbre, to the level of meaning.

Both music and verbal language are systemic, it is on the two other points that these two forms of communication differ. It is polyphony which is the most characteristic property of musical expression. The fact that music primarily has single articulation is simply a consequence of music's polyphonic nature. Some theories of affect are to some extent based on single articulation as a precondition (Klempe, 1996;2006). Given that timbre is primary to meaning in essential respects in music, it addresses emotion in a more profound and direct way than verbal language (the most advanced and adequate theory of affect that can account for the relation between affect and emotions and music is the seminal work of Silvan Tomkins, (1962;1992) and Gary David (2005)).

This implies that the new musical affordances of the PTA participants are seen as an early sign of a *new* collective experience. They are new also in the sense that they are based on a new common language with unique properties that are partly different from verbal language. Not verbal language, but the world language of rock music. This allows, through the advanced musical skills of the musicians, for *direct sharing of cultural and emotional material without the usual intermediary verbal structure*. Thus, the mixed groups and their performance of new music constitute a new mode of communication adding to the total repertoire of communicational means. We see here a first step towards an emerging dynamic between the verbal and the musical aspects of the dialogues.

The polyphonic nature of music in the context of the PTA project did not only enable music expressions to address the emotions in a more direct and profound ways. As we have mentioned, the polyphonic nature of music makes it impossible to make binary oppositions like *we/you*. On the contrary, music sounds can be, and are indeed combined into chords giving rise to various timbres. Therefore, music in itself does not cut reality into mutually exclusive units, and transcends *We/the Other* distinctions (and the prejudices and stereotypes that are programmed into these linguistic distinctions as a part of deep-rooted cultural practices of dividing and conquering, oppressing and slaughtering). Poetry and metaphor are verbal expressions that tap into the multidimensionality of the subconscious, and may be conducive to break dichotomized patterns that hinder fruitful commutation. In this sense, poetry and metaphor occupy an intermediate position between music and language as these forms have properties from both music and language as they are defined above.

It is of course possible to combine language with music as in the case of children's singing practices in the Soviet union where the children are educated to appreciate the ideals of the Soviet state, the worker heroes, and its cultural heritage (Bjørklund, 1989). In

this case, the emotional power of music is used to reinforce the nationalist ideals in the lyrics. One of the functions of the music is to reinforce the distinction made, through linguistic concepts, between those who endorse the ideals of the Communist Party and those who do not.

In the context of PTA, the lyrics of a song such as *Child Soldier* that was jointly composed by the Chechen and Russian musicians during the dialogues had a message of reconciliation. The lyrics here, as we will see in a later example, makes reference to the established distinction between "Russians" and "Chechens". However, as it ends up stating that "we are the children of the same God", it creates, through linguistic religious concepts, a new We - category that encompasses the established opposition between "Russians" and "Chechens". This lyrics alone could not have had the same force had it not been combined with music and actually performed this demonstrates that the epistemologies of verbal language and music has a great potential in reconciliation processes, when they are combined in optimal ways.

3. 2. 1 Improvisation, shared consciousness and dialogue

Some of the mixed music groups spontaneously improvised new music. This represents something that deserves special attention, as improvisation is intrinsically linked to dialogue. As in all musical genres, or for that matter verbal genres, rock music presupposes genre-specific knowledge and internalized skills. In addition, it requires maximal mental preparation; to be prepared for the unexpected, and tranquility and strength to transform a mistake to a new creative event, as well as will and motivation to take initiative so that routinized patterns can be avoided (Alterhaug et al, 2002). Alterhaug further argues that in improvisation one may reach a state of constructive uncertainty and confusion; this is a transcendental state where one operates in a zone of constant risk. But, when it *swings*, it is like being in the Garden of Eden, as the jazz pianist Herbie Hancock has expressed it (Ibid.).

In the context of the mixed groups in Rostov, there was no time to mentally prepare for improvisation. The music was improvised on the spot. Once the musicians started playing on their instruments, we saw mental concentration and playfulness in their faces. In other words, once the musicians started playing they instantly entered the zone of risk and uncertainty – this is the zone of dialogue par excellence. Moreover, it was obvious for the observers that the musicians genuinely enjoyed being in this zone of risk and uncertainty, creating new music. It is the musical skills and more specifically the musical improvisation skills that allows the musicians to enjoy being in this zone, as it gives them the confidence and tools to respond to unexpected ever-changing patterns. Part of the joy that arises from participating in improvisation can be ascribed to the mastery of creative responding to the ever-changing voices of the co-improvisators and the experience of co-participation in a dynamic musical performance, creating a new whole. The improvisation is only experienced as successful as long as the participants conceive of the music as an emerging whole. This implies that the participants need to have a common mental map of the musical performance that unfolds. In other words, this means that the musicians have a partly shared consciousness as they improvise. This joint experience necessarily includes

emotional elements as the means of communication is musical (for more detailed analysis underlying this assertion see the remarks below on sound, affect, emotion, music, and verbal communication). Establishing a partly shared consciousness based on emotional-musical resonance is an ideal starting-point for further dialogues (see also Jordanger, 2006).

The expressed underlying idea of the organizers of inviting the musicians to improvise new music was to draw upon the creative potential of the musicians as a resource for the dialogue. However, our analysis shows that the improvisation of new music was a resource for the whole group process in a more specific sense. It was at a very early stage of the dialogue an example of dialogic communication par excellence, expressed vividly through musical performance. Moreover, it is likely that this early emotionally strong expression of pure dialogue had a beneficial contagious effect - to the extent that the display of musical dialogue influenced the verbal communication towards a mode of dialogue. This is in complete accordance with our observations. On several occasions when musicians from different sides of conflict improvised music together (on a few occasions some of the musicians were even observed improvising music in their hotel rooms in the evenings), the rhythm of the verbal communication following immediately after this had a remarkably better flow.

Our observation that engaging in musical improvisation, and more generally communicating through music-making, was experienced as very rewarding and joyful, is confirmed by an intra-group survey that was conducted to evaluate the impact of the verbal and musical dialogue on the musicians. When asked the following question: *what was the most important for you in this seminar?* 70% of the musicians responded with answers that fits the two following categories (n = 16).

- Informal communication of the participants through music
- Making mixes, common mixed projects

The remaining 30% respondents, thought the following four points were the most important:

- Breaking stereotypes and prejudices
- Acquaintance with other nation traditions
- Forming a positive vision of the future
- The link between peace building and music

From this data one might get the impression that the classical aims in dialogue projects expressed in the four last categories (eg. breaking stereotypes and prejudices) were not seen as critical for the process. There is however, nothing in this data showing that these values were not internalized in the musicians. On the contrary 3/10 respondents said that these classical dialogue aims were the most important, even more important than making mixes, and informal communication through music. There is obviously a considerable semantic overlap between the two first and the second four categories. Making mixes and communicating through music is in the context of the PTA project the concrete and specific way of: breaking stereotypes and prejudices, getting acquainted with other nation traditions, forming a positive vision of the future, and realising the link between peace building and music.

3. 2. 2 Remarks on sound, affect, emotion, music, and verbal communication

“Music is the art form par excellence of the affects just because it can duplicate these subtle, complex, ever-changing combinations of affective components by analogy, through variations in sounds which both mimic and evoke affects” (Tomkins, 1962).

David (2005) argues that “music and emotion are so similar that it is difficult to distinguish where one starts and the other leaves off” (ibid.). Along these lines Susanne K. Langer writes:

The tonal structures we call ‘music’ bear a close logical similarity to the forms of human feeling - forms of growth and of attenuation, flowing and stowing, conflict and resolution, speed, arrest, terrific excitement, calm, or subtle activation and dreamy lapses - not joy and sorrow perhaps, but the poignancy of either and both - the greatness and brevity and eternal passing of everything vitally felt. Such is the pattern, or logical form of sentience; and the pattern of music is that same form worked out in pure measured sound and silence. Music is a tonal analogue of emotive life (Langer, 1951: 27).

One of the founders of affect and emotion research Silvan Tomkins (1962) has, in accordance with Langer, convincingly argued that music is a tonal analogue to affect. This does not imply that music triggers the *same emotions* in different individuals. Emotions are always culturally conditioned, subjective experience. It is the biological affects that trigger memories; visually, bodily and other forms of memory, and thus provide the basis for the psychological phenomenon of emotional experience. Thus, music will often trigger the same effect in different individuals, but they will often experience different emotions - based on their idiosyncratic biographies. It is also possible that different individuals can experience the same or very similar emotions, when special conditions are present. In other words, this implies that affect and even emotional material may be shared directly through music.

3. 3 Example 3. “Same God ?”

A few days before the Peace Music Festival, the Norwegian singer Lise Jaastad presented a melody-line for a chorus to the group of musicians. This chorus was in fact a part of a song, “Child Soldier”, she had composed when she met victims of the war in Sudan some years previous to the Peace Music Festival. She then challenged all the musicians to create their own lyrics to this melody. The musicians agreed to make two sentences in Russian and two in Chechen and present it at the concert:

*“We must be good hearted and strong
I give you peace from my heart
Winds of hatred and bitterness
We are all children of the same God.”
(Translation of the “Child Soldier” chorus made during the workshop).*

However, it took a very long time and lots of effort to come up with this particular final combination of Russian and Chechen lyrics, and it seemed particularly challenging to actually sing this newly composed song. The following observation from one of the participant observers, written in Moscow a few days after the music festival and sent to the main investigator, comments on this process:

“The melody line in a refrain had been given to the group several days before, as they willingly took the challenge of making their own message – to the world (as this would be broadcasted) – and to each other. A very simple melody, beginning from the 8th tone going down: do do do do ti la so – to be repeated three times, then: beginning from the 1st step going up: do do do fa mi re do do. Two sentences in Russian, two in Chechen - But why was it so difficult? Was there some resistance against the song? No. They insisted, said they really wanted this song to be in the concert program. But? And what about practice? And in the end, as there were too many sentences, which ones to chose? I followed from behind the synth. Decided to be calm and patient, thinking, “*I love you all.*” One of the girls shed tears as she made a slight mistake. That’s when I remembered - The war. All the hatred and bitterness yet to overcome. I hugged you - all - from the piano tangents [Lise played the piano] to the bottom of my heart”.

She here shows how seemingly incomprehensible phenomena can be understood if one is patient to reflect and take the full human condition into account. In this case competent singers make mistakes – not because they suddenly lost their ability to sing but because extra-musical factors, memories of the war, loss and difficult emotions are brought to mind in the process of uniting musically. This shows that singing here is not simply about “being happy and forgetting the past”. Rather the singers have to undergo deep existential changes as sound and lyrics combine in the new jointly created composition.

In order to understand the full meaning of her difficulties in understanding why it was so hard to sing this relatively easy song, we need to analyze this case in more detail. The process of creating the lyrics for the new melody started with the Russian and Chechen musicians going into separate groups, brainstorming possible lyrics in their mother tongues. After this, the whole group gathered again. Now the task was to combine lyrics from the Russian and Chechen groups into one meaningful whole. This of course was a demanding task, as the Russian and Chechen groups had more than a dozen different suggestions for lyric lines. This implied that there were several thousand possible combinations - where only two lines from each language were to be combined. The tasks included challenges on several levels. First, the lyric lines had to match rhythmically the melody line. Second, the Russian and Chechen lyrics had to match semantically. Third, the semantic level, in other words the intertwining of Russian and Chechen *voices*, in itself implied a third more emotionally demanding level – the level of symbolic reconciliation.

The challenge on the first level was to create single lines of lyrics for the melody. This task was done with relative ease in the two separate groups. At the second level the task was more difficult in several respects. The group process at this stage became more complex as the Russian and Chechen groups had to negotiate with each other to find lyric lines that could fit together semantically. In fact the negotiations within the two groups

were at least as demanding as the negotiation between the two groups at this stage. This process was time consuming, but in the end all the musicians seemed to be very satisfied with the outcome.

Then, when a practise session was launched and the musicians actually performed the piece of music they had created together, things started to become really difficult. As one of the participant observers has pointed out in her observation it was for some reasons very difficult to actually sing this newly composed song. It seemed almost incomprehensible initially to her, that usually very competent singers failed and shed tears when practising this technically easy song. Obviously extra-musical factors like memories of war and negative emotions were triggered at this stage.

When actually singing, when the Russian and Chechen voices were expressed in a live rehearsal performance, the semantic difficulty of combining lyric lines again came to the fore. At this level of action the semantic challenge that seemed to have been resolved, came back almost with the force of the return of the repressed. The semantic challenge is here not only an isolated game where formal and semantic properties need to be taken into account on an abstract level. This is the level of action where the full existential meaning of the semantic challenge needs to be faced in each and every individual *as* they perform. Chechens and Russians do not usually stand together and sing that they are the children of the same God (Allah/Yahweh). Performing this jointly composed song was an act of embodied symbolic reconciliation.

This painful individual–collective embodied act of symbolic reconciliation is a change process that can be described as developing emerging transnational citizenship values. This change process of reconciliation is deep in the sense that it involves the whole human being. When the musicians actually sing the music piece of reconciliation, they experience intuitively and emotionally the full force of the insight expressed in the lyrics. It is the power of performed music that *amplifies* the abstract insight enfolded in the joint song, and makes it an embodied experience (this is in line with a basic function of emotions which is to amplify signals, Tomkins (1992). Importantly, this is a collective amplification that allows for a very strong group learning process that at the same time increases the level of shared consciousness.

Interestingly the act of the embodied symbolic reconciliation was performed by all the musicians at the Peace Music Festival. Here, the act of symbolic reconciliation is realized as a broader scale process of reconciliation which involves not only the musicians but also the audience in the concert hall as well as, possibly, the TV viewers. We will come back to this in the next example.

3.4 Example 4. “Russian Lady”

Towards the end of the Peace Music Festival, “Child Soldier” was sung by all the musicians in Russian and Chechen – in front of a audience, and broadcasted to both nations. Following “Child soldier” the musicians started playing another joint Russian-Chechen-Norwegian improvised song. From the very first chords the audience spontaneously started dancing a Chechen folk dance. About four to six persons from the audience left their chairs and started dancing in the open space between the stage and the

audience. This electrified the atmosphere and attracted more people from the audience to the “dance floor”. At this stage the black metal group Milord Rone completely unexpectedly entered the stage and played a song about the horror of war.

Then, the final song was an improvised “peace making hymn” based on an East African folk tune. At this point something remarkable happened as a Russian lady from the audience gave another proof of the power of music and of fellowship as voices joined to be one. Lise Jaastad describes this in the following way in one of the notes sent to the main investigator:

“With the last tone still hanging in the air, I found myself in her [the Russian lady’s] strong arms, as she sobbed: “*We don’t want war. Nobody wants the war. We are just human beings, husbands and wives, and the soldiers are our children*”.

This scene was very expressive. It is not usual in Russia that people from the audience walk up to the stage during a performance. However, in this case no one thought of it as an inappropriate act. Although entering the stage was an unconventional act, what she said captured and expressed the essence of the experience of the audience and the musicians at this moment in a very vivid way. What was it that made this woman violate the social norms and the expectations of the spectator and take the role of a participating performer? We do not pretend to be able to give a full account of the Russian lady’s actions. However, it seems to us that the musical performance – with Chechen, Russian, Kenyan and Norwegian musicians singing that they are the children of the same God - triggers emotions and thoughts in the Russian lady giving her an instant urge to join in and express in *words* for the whole audience what she feels is the essence of this act of embodied symbolic reconciliation.

If we look at the personal pronouns the Russian lady chooses to use; *We don’t want war ... We are just human beings*, we see that she pretends to speak on the behalf of everyone present at the concert. In this case it is difficult to imagine that anyone in the concert hall felt offended because the Russian lady spoke on their behalf. Rather, what the Russian lady said was an adequate expression of the collective mood and more specifically the *collective vulnerability* of those who attended the concert at this stage.

In short this culminating climax of the festival was the fruit of a challenging and conflict-resolving process that took place during the preceding dialogue seminar. Here the musicians were struggling creatively combining melody and words in new ways. Deeply rooted feelings and contradictions were overcome among the musicians – then they shared this with the audience at the Peace Music Festival. The sobbing woman embracing the Norwegian singer incarnates powerfully the symbolic transformative experience of the audience – for the audience and musicians. Another example of symbolic reconciliation turning into an embodied transformative experience for the audience is the expressive spontaneous Chechen folk dancing in front of the stage. In other words, the symbolic reconciliation enfolded in the jointly improvised song *Child Soldier*, is at this stage realized as a broader scale process of reconciliation which involves not only the musicians but also the audience in the concert hall as well as, possibly, the TV viewers. The Peace through Art Project plants seeds in the broader population. How can we make the seeds grow?

3.5 Example 5. “Milord Rone”

So far we have written about the musical and verbal dialogues in Rostov, about; “the mixed groups” improvisations, and the fascinating performances during the Peace Music Festival. However, our main focus has not yet been on the implications this may have had on change and learning in the specific individuals participating in the PTA project. In the examples we have presented so far, the possibility for detecting change and learning processes in concrete individuals has been limited. In the following we will give and account of an example that not only illustrates change processes but gives considerable evidence of learning and change at the level of concrete action.

The Black metal band Milord Rone first played a song about the horror of war. What was the idea of bringing a black metal band to the PTA dialogues? It must have been strange and maybe even threatening for the audience to see a black metal band, which may give associations to dark forces and evil, particularly at a stage of the concert where the atmosphere was at the most reconciliatory and positive. However, at this stage the enlightened spirit was a collective phenomena that included a “we are all in the same boat” feeling. This allowed the audience to perceive the black metal band not as a threat but as articulating and contemplating the collective vulnerability that filled the concert hall. At this stage the whole audience was ready to go into and feel more deeply the sorrow and pain of war, as a collective whole. In other words, the situation almost required a band of the stature of Milord Rone at this stage in order to give the audience a performance that could credibly and convincingly portray and contemplate the true pain of war.

Then, no less surprisingly for the audience, after the painful song, they sang the most joyful and shining song “Sun-technic” that brightened the mood of the audience. Again the black metal band challenged the attitudes, including the stereotypes, of the audience. Milord Rone showed that people in black metal bands can be wonderful and happy people despite their gloomy image.

Now, the joyful and shining song “Sun-technic” did not come as a surprise only for the audience. Also for the PTA organizers this came completely unexpectedly; they had not heard this song before during the rehearsals. What was it that made Milord Rone compose and perform this joyful song at this last stage of the PTA project?

It turned out that Milord Rone had composed the song “Sun-technic” just prior to the Peace music festival as they felt insecure about their role in the PTA project. There where several incidents during the previous days that made the band members of Milord Rone reflect upon the power of music generally and specifically their own music.

During a work-shop session, the Norwegian singer conducted spontaneously an introduction on the physiological effects of sound. More specifically she presented research on the harmful effects of loud low pitch sound that may cause damage to the human internal organs. This made a deep impression on the Milord Rone band members – one of them is a medical student. The fact that sound may have physiological damaging effects was probably not completely unfamiliar to the band members, but in this setting this knowledge was internalized as personal embodied insights as they linked their music activity with peace building (and the detrimental effects of war).

Another incident that illustrates that the Milord Rone band members indeed started to reflect upon their role in the PTA project, was communicated to the main investigator by

the Kenyan drummer in Moscow the day after the Peace Music Festival. He told that the Milord Rone band members asked him if he thought that their musical performance had been good enough contributing to peace. This question in itself attests to the process of change that Milord Rone went through during the dialogues, realizing the power their music may have and its further social and political implications. The most striking evidence of this process of change and learning is the unexpected performance of the newly composed joyful “Sun-technic”.

4. 0 Discussion: From a monoculture of discussion to a culture of cross-dimensional dialogues

In the examples above, we observe processes of change. In various ways, these changes represent the emergence of the idea of transnational citizenship taking form at a collective level.

In the example, “Sailing without wind” we witness a group of musicians from different sides of conflict meeting for the first time. The atmosphere is filled with a combination of curiosity, hopes, anxiety, and the ghost of war. The practice of democratic rule-making is successful, but reaches a critical point where the issue of punishment blocks the communication, creating tensions. The musical intervention, singing “Sailing without wind” together, is instrumental in transcending the dichotomized moral discourse. It is through *joint music making that dichotomized linguistically based thinking is replaced by collective vulnerability and dialogical mode of thought*. This represents an initial step towards the long process of developing transnational citizenship through experience-based learning.

In the example, “Mixed Music Groups”, we observe a marked initial resistance towards the idea of playing with musicians from other bands and nationalities. However, when the musicians enter the level of action, and start playing together they experience the mastering and joy of co-creation. In this way, what the musicians have in common, the love for music-making becomes, at a very early stage, a crucial starting-point for exploring dialogue and improvisation in profound ways. The initial resistance to new approaches of communication is eventually *overcome through improvisation based in advanced musical skills*. Improvisation and collective music-making involve in these cases significant collective emotional learning process, as well as developing dialogue skills. These elements are crucial when developing transnational citizenship, and demonstrate how important art is as a tool for fostering a bottom- up participatory democratic order.

In the example, “Same God”, the Russian and Chechen musicians willingly take the task of creating their own lyrics in both mother tongues. They make their own version of “Child Soldier” by putting together their initially separate voices into a common whole, through a process of improvisation. The initially separate lyrics represent different experiences of war, loss and pain. These voices that first appear to be incommensurable then fuse together facilitated by the sounds and the rhythm of the song. This constitutes an act of embodied symbolic reconciliation that engages the whole human being. When the Russian and Chechen voices meet, the reality of the meaning of the jointly composed lyrics is strongly amplified. Each individual has to face the existential challenge of transcending

implicit separate and seemingly incommensurable images of the Other. This challenge becomes all the more demanding as the musicians know that they are to sing together with musicians “from the other side” in front of a big audience consisting of several nationalities. This painful individual–collective embodied act of symbolic reconciliation is a group learning process. The learning is constituted by the *experience of being part of a transnational community* that performs together at stage as a We.

In the example, “Russia Lady”, we see the emergence of a more active communication between the performing musicians and the audience. Importantly a spontaneous transitional space is formed where musicians and the audience start co-acting. First, people from the audience enter the physical space between the stage and the audience, and perform their improvised co-action in the form of dance. In a deeper sense this dance constitutes a transitional space where the usual borders between performers and listeners become blurred. This opens for more intimate and active forms of co-participating. The culminating broader process of embodied symbolic reconciliation – expressed powerfully by the Russian lady embracing Lise, is an example of art as:

“[...] *the highest concentration of all the biological and social processes in which the individual is involved in society, that it is a mode of finding a balance between man and the world in the most critical and responsible moments in life [...]*” (Vygotsky, 1925.,pp. 330-331).

Following Plekhanov, Vygotsky based his understanding of art on Darwin’s antithesis principle (that is used to account for emotional expressions). Thus, the aesthetic is not an independent spiritual phenomenon, but a form of behaviour. For this reason, an explanation of the aesthetic reaction must necessarily be psycho-physiological (Yaroshevsky, 1989). In other words, biology is introduced into art, and in this context, to the concept of citizenship and democracy.

In this case we see a fascinating combination of a rich variety of aesthetic and communicational forms. Improvised music, dance, verbal expressions fuse together. The borders between the musicians and the listeners vanish, as collective vulnerability takes over. This *opens for the experience of a greater We*, a transnational community spreading from the group of artists to the wider community.

“Milord Rone” constitutes a striking example of how transnational citizenship learning may occur. “Milord Rone” goes through a change process that affects their music making as they realize that they are part of a greater whole. The fact that “Milord Rone” composes a joyful song like “Sun-technic” is substantial evidence that concrete individuals that participated in the PTA project change and learn through the dialogue. Moreover, the musician in “Milord Rone” experienced powerfully that their “dark” music had an important function at a specific stage of the reconciliation process at the Peace Music Festival, in the sense that they articulated and contemplated the collective vulnerability present in the audience. It is through their recognition of the social and political implications of their music that they, without at first realizing it themselves, develop transnational citizenship values.

4. 1 Fostering transnational citizenship through art

The construction of collective maps of reality and the emergence of transnational citizenship are difficult processes that need time to develop. Overall the examples above represent different steps in the long way from a monoculture of discussion to a culture of cross-dimensional dialogues and open democratic participatory processes.

In the post-Soviet context with its peculiar top-down centralized authoritarian heritage, there has nevertheless been co-existing practices representing a more bottom-up democratic approach. The PTA project represents in important respects a new form of socio-political organization drawing upon the power of art, and specifically music as a social technique for collective emotional transformation. In this way, the PTA project establishes itself within the co-existing bottom-up democratic tradition. And, in a more specific way it introduces the emotional power of music as a way to transform identities and develop transnational citizenship. The emotions are introduced as a key-element in creating collective experience as a ground for developing a consensus-based bottom-up democratic transnational community. The collective emotional aesthetic experience has implications for the individual's world views. The existential experience of collective vulnerability plays a key role in altering the understanding of both the present and the future in important respects. Realizing the present situation in all its political, social, and global dimensions through powerful aesthetic collective action activates new normative thought patterns, where a main issue is: how can we together get out of this mess?

In a more specific sense projects like PTA where musicians from different sides of conflicts can empower themselves through art in order to empower others, becomes a crucial tool to develop transnational citizenship from a bottom-up approach. The PTA project attests to the great potential of art in a necessary broader process of civic inclusion in political life. It was the musical and verbal dialogues that provided the ground for joint improvisations, symbolic reconciliation, and collective vulnerability. In short, collective and deeply emotional learning process prepared for the experience of a greater transnational We. Moreover, it was the young Russian and Chechen PTA project coordinators that were in charge of organizing the dialogues and the TV broadcasted Peace Music Festival. This gives substantial training in creating and realizing new forms of social and political engagement.

So seeds are planted and some of them are nourished, some nourishing themselves. But how can we foster the further growth of the new seeds? The insights, positive emotions, and the collective energy that is here directed towards peace among the broader audience are not yet channelled into a concrete strategy. There is a great potential in inviting those individuals in which the spark of peace was fired by attending the concert either live or on TV, to join the peace movement. They need a structure in which they can work together with others. In case of the PTA project one could imagine that more resources were allocated to follow up on those who became motivated to engage in concrete peace and dialogue projects. Now, the PTA project was a pilot project where all the energy and resources had to be directed on realising the project itself which outcome was highly uncertain and difficult to predict for the organisers. In further steps of the PTA project it would be advisable to co-operate with other organisations in order to develop a comprehensive strategy to follow up on the new peace sparks. Nevertheless, a new step of

the PTA project is planned to be launched in 2007, where representatives of the fine arts will be involved (see www.buildingpeaces.org). This illustrates the creative future - oriented way of thinking that has developed among the organisers of the PTA project, and their openness and curiosity to involve new groups (of artists) to the broader dialogue and reconciliation process in the region.

The PTA project also illustrates how the idea of transnational citizenship does not need to be limited to a European context, creating borders between Europe and other countries with young democratic traditions. The North-Caucasus constitutes in many respects a transition area between Europe and Asia. It is critical we believe, to foster transnational citizenship in such bordering areas where polarization and contradictions come to the fore.

References

- Acton, E. (1995). *Russia – The Tsarist and Soviet Legacy*. Harlow, Essex: Addison Wesley.
- Alerhaug, B., Jørgensen, S.H. & Setereng, S.K. (2002). *Improvisare necesse est*. In Forskning på tvers, Tverrfaglige forskningsprosjekter ved NTNU, Trondheim: Tapir.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. London : Intertext Books.
- Bellamy, R., Castiglione, D. & Shaw, J. (2006). *Making European Citizens, Civic Inclusion in a Transnational context*. Hampshire: Palgrave Macmillian Ltd.
- Bjørkvold, J.R. (1989). *Det musiske mennesket* [The musical human being]. Oslo: Freidig forlag.
- Braithwaite, J. (2002). *Restorative Justice and Responsive Regulation*. New York: Oxford University Press.
- David, G. (2005). *Vamp 'Til Ready: Musings on Music and Emotion*. Posted at http://www.philosphere.com/article61.html?&MMN_position=61:61 (12th of May, 2005).
- Eriksen, K.T., (2003). *Å skape nærhet over avstand- det distribuerte prosjektrom*, [To create closeness in distance –the distributed project space] . Master thesis in sociology, NTNU, Trondheim.
- Galtung, J.V. (1996). *Peace by peaceful means*. Sage: London.
- Habermas, J. (2005). *Demokrati og rettsstat : en tekstsamling*[*Democracy and State of Law*]. København : Reitzel.
- Jordanger, V. (2006). 'Exploraciones Musicales' como un instrumento para el diálogo: vulnerabilidad colectiva y transformación de emociones negativas y absolución. In Freddy Cante (Ed.) *Umbrales de Reconciliacion*. Bogota: Rosario University Press.
- Klempe, H. (1996). Musicalisation of Methaphor and Metaphoricalness in Music. Danish Yearbook of Philosophy, Vol. 31, pp. 125-136.
- Klempe, H. (2006). *Hva sier musikken? Om forholdet musikk og språk*[What does music say ? On the relation between music and language] Dyade, 1 , pp. 59-71.
- Langer, S.K. (1942, 1951) *Philosophy in A New Key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lydersen, S. (1999). *Mottagelsen av vestlig positivismekritikk i Sovjetunionen : om marxismen-leninismens oppløsning innenfra* [The reception of Western positivism

critique in the Soviet Union: on the fall of Marxist Leninist from within] . Master thesis in Russian studies submitted at the University of Oslo

Martinet, A. (1964). *Elements of General Linguistics*. London: Faber & Faber

Neimeyer and Tschudi (2003). Community and Coherence: Narrative Contributions to the Psychology of Conflict and Loss. In Fireman, G., McVay, T., and Flanagan, O. (Eds.), *Narrative and Consciousness: Literature, Psychology and the Brain*. New York: Oxford University Press. p 166-191.

Tishkov, V. (2004). *Chechnya: Life in a War-Torn Society*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Tomkins, S. S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness. Volume I. The positive affects*. New York: Springer.

Tomkins, S. S. (1992). *Affect, Imagery, Consciousness. Volume IV*. New York: Springer.

Vygotsky, L.S. (1925/1987). *Psikhologiya Iskusstva* [The Psychology of Art]. Moscow: Pedagogica.

Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.

ⁱ "Во второй половине дня участники создали потрясающие миксы. Всё началось с того, что тренеры перемешали участников, сделали из них несколько смешанных групп и предложили после небольшой подготовки исполнить какое-либо известное произведение, либо только что придуманную композицию. Сначала участники не понимали смысла происходящего, не понимали почему им не позволяют репетировать в своих родных группах. Несмотря на недовольство некоторых участников, создание миксов имело большое значение: музыканты из разных рок-групп более тесно пообщались, нашли общее в своём творчестве, а в дальнейшем – совместно выступили на фестивале (например Lise / Аслан)."

Music education in an age of globalisation

Jan Sverre Knudsen¹
Oslo University College

This article focuses on the challenges confronting European music education in relation to various social changes experienced at the beginning of this century: the increasing mobility of people across the globe, the growing influence from immigrant culture and the growing availability of cultural expressions from virtually all over the world. A key understanding is that both music education and music performance by necessity are ideologically founded practices. In the European discourse concerning children and the arts, a dominating trend can be characterised as a *multicultural* ideology. By analysing selected *multicultural* music projects in Scandinavia – both in schools and elsewhere – this article looks at current trends, assessing results and consequences of a few highly profiled projects of an experimental or pioneering character. Based on an evaluation of this material, it is argued that there is a need for an increasing of the awareness of music as a social practice, which on the one hand produces identification and group coherence, but on the other hand, also may contribute to the production and maintenance of social difference. In conclusion, it is argued that there is a need for reconceptualising the prevailing image of music as an instrument for cross-cultural understanding in music education and in the general presentation of music directed towards children.

Introduction

Music has always been a vehicle of cultural contact across borders and continents. What characterises the so-called age of globalisation we are living in is the increased mobility of people across the globe, increased opportunities for cultural contact and the ever-growing speed and effortlessness of such contact facilitated by the rapid development of communication technology. Music cultures are no longer connected primarily to *place*. As demonstrated by Mark Slobin (1993), thanks to global marketing a locally embedded music – a subculture – can take the leap and become a superculture in a matter of weeks. Increasingly, as Dan Lundberg has pointed out, (Lundberg, Malm, and Ronström 2003) through use of the Internet as an arena of

¹ Professor e Investigador.
jansverre.knudsen@lu.hio.no
<http://home.hio.no/~jansk/>

cultural interaction, social groups and communities are constructed and maintained in cyberspace, sometimes without any fundamental connection to a physical place at all.

From a European perspective one of the most obvious consequences is the growing presence of different ethnic groups, especially in urban spaces. Over the past 20-30 years, we have witnessed a development in most of Europe which forcefully places interaction – or lack of interaction – between people of different national or ethnic groups on the social, cultural and political agenda. Waves of labour immigrants started arriving to Western Europe in the late 1960s, and later on, asylum seekers from many different parts of the world have arrived. Today we live in what are often described as multicultural societies, characterised by the presence of a large number of more or less visible ethnic communities, and possibilities for involving ourselves in cultural expressions from virtually all over the world. Consequently, there is a need for challenging the notion of a “European citizenship” and how this relates to cultural diversity. In this article I have chosen to concentrate on a number of issues closely related to this multicultural challenge using examples from “cutting edge” music education projects in Scandinavia. This will be supplemented with some considerations concerning terminology and a discussion focussing on the Norwegian national education plan, L97.

Now, what do we understand by “multicultural”. Over the past two decades, this warhorse of a word has become a politically correct mantra, strewn generously over the plans and projects of cultural organisations and institutions. In our context, it may be useful to regard multiculturalism in reference to ideology: to more or less coherent systems of thoughts and ideas. In a number of cultural, educational and political institutions, the implementation of a multicultural ideology is seen as an appropriate way of confronting our social reality. In many cases, it is seen as the most logical, necessary way of confronting this reality.

There are various understandings of what a multicultural ideology entails, but some central points can be identified. The term draws upon a number of other discourses with wide implications, democracy, equality, and even human rights. It generally implies a relativistic stance in the sense that it upholds the equal worth of all cultural expressions. The cultural meeting point is seen as more valuable than authenticity. It is held that everyone has a right to enjoy all the musics of the world, and any specific music culture may very well be taught and enjoyed detached from its original setting. Implementing a multicultural ideology in music education generally refers to the teaching of a broad spectrum of music cultures in the curriculum although, as we shall see later, it may refer to the in-depth study of one particular non-Western music culture.

It may be noted that the term “multicultural” is showing signs of wear. Increasingly we find that cultural institutions tend to refrain from using this label for their projects. Alternative terms like “cultural diversity” or sometimes “cultural super-diversity” are being employed. Efforts are being made to integrate the multicultural strategies into the more ordinary activity of institutions without necessarily assigning the multicultural label to this work. Still, this does not mean that there is no longer a need for addressing issues related to the social role of music culture in modern society: creating bonds, building boundaries and stimulating interaction between groups of people.

In the many multicultural music projects in Scandinavia, there has always been a particular focus on reaching children. This is based on the view that children possess a natural curiosity for “otherness”, that they have an open mind when it comes to conceptions of difference and that they show a much greater ability for identification and social interaction across ethnic boundaries than teenagers or adults. It is therefore regarded as crucial to reach children with multicultural efforts before racial or ethnic prejudice - which they unavoidably will encounter during their upbringing - gets a chance to take hold (see Skyllstad 1993).

In justifying multicultural music education, different rationales can be identified. At the one end of the scale, we find rationales of a *socio-political* kind, which have a dominating presence in music education debates, especially concerning the primary and secondary schools. It is held that through the study of various music cultures - especially immigrant cultures - pupils can develop a better understanding for the different peoples that make up our common society, gain self-esteem and learn tolerance for others. Pupils may study a particular music culture as a way to understand the people who make the music or identify with the music. We may also speak of a global rationale, which maintains that by getting to know music from various parts of the world students are likely to develop a better understanding of international relationships and a respect for the inhabitants of other countries. Socio-political rationales focus on the relationship between music and the social reality that surrounds us. They imply an instrumental way of viewing music: music is seen as a useful tool for reaching social, educational or other “non-musical” goals.

At the other end of the scale we find *aesthetic* or *subject-oriented* rationales for encouraging multicultural music education. These may focus on the intrinsic value of the music experience, which may be appreciated by anyone regardless of cultural background. They may a focus on musical elements; arguing that studying the music of other cultures can broaden the student’s view of music making in general and make them more open to new musical sounds. Learning concepts, performance practices and instrumental techniques of various different cultures worldwide can provide a wider palette of musical ideas, compositional techniques, and improvisational devices.

The field of tension established between these sets of rationales relates to “eternal” debates in music education and cultural policies, which can be articulated in various ways: As the appreciation of music based on intrinsic qualities in the music or is it culturally constructed? Are we interested in aesthetic qualities or qualities of human interaction? Should we regard engaging in music as a goal in itself or an instrument for reaching extra-musical goals? As we will see further on, addressing these questions has major consequences for the development of music education. They appear in different ways in the music education projects I will refer to in the remainder of this lecture.

The use of labels such as *multicultural* may be simplifying and may have some troublesome implications, especially by leading to a type of categorisation, which in certain cases is unwanted by musicians or other actors involved. When applied to music styles, the term *multicultural* can have a number of different meanings - anything from “non-European” to “cross-over” to “hybrid”. In the press, individual performers or music teachers even find themselves labelled *multicultural artists* although the music they play is limited to one particular style of music from some non-Western country. For example, when the Municipal School for Music and Culture in Oslo launched their new so-called *multicultural music education program* in late 2002, they started out by

offering children “with roots in Asian culture” courses in tabla and traditional song from their own countries of origin. Evidently, the only *multicultural* aspect of this music teaching comes down to the fact that this was “foreign” music being taught in Norway.

For musicians and music educators alike, being placed in the category “multicultural” may be experienced as an under-estimation of their qualities as musicians for the benefit of the social effects of their art. It is my impression from various “multicultural projects” in Scandinavia that immigrant musicians do not always look at their work as multicultural and do not necessarily share the ideological foundations of egalitarianism and relativism promoted by the project organisers. In my many conversations with immigrant performers I have become acquainted with various other issues that are seen as more important, such as notions of authenticity, the commercial potential of their music, a focus on aesthetic qualities or a focus on music activity as a tool for developing and maintaining the culture of their own particular immigrant culture.

In Denmark, we can find a parallel to these considerations in the social construction of the word “*rytmisk*” (rhythmic) in recent efforts aimed at including popular music genres in the educational system. In Danish music education the “*rytmisk*” has over the past 20 years been constructed as an overarching term designating a large group of styles including jazz, popular music, Latin-American and African music. According to *rhythmic music* educators in Denmark, this use of the label “*rytmisk*” has been an overall success. It has become a necessary and effective tool in their struggles aimed at challenging the hegemony of classical European music in higher education, and has contributed to the establishment of various new courses and educational institutions such as *Rytmisk Aftenskole* and *Rytmisk Musikkonservatorium* in Copenhagen. More recently this terminology has also spread to Norway, for example in the naming of the “*rytmisk linje*”, the *rhythmic* course of study at the Agder University College.

I would argue that although wide and sometimes unclear terms like “*rytmisk*” or “multicultural” produce a simplified understanding of a complex field consisting of a variety of music genres, they have still been effective instruments in educational debates. The use of these terms has established a field, which politicians and educators alike can recognise and refer to in their work. However, regardless of how we understand the terms, what counts in this connection is whether music education, within the school system and elsewhere, is up to confronting the cultural and social challenges posed by the dramatic changes in society resulting from globalisation.

National identity

In any nation, music education is used as a nation-building tool; not least through the school system. During my school years in Oslo in the late 1960s – long before globalization and multiculturalism were even invented – we had no music on our timetables, we had *song*. Our very traditional song teacher from a western fjord had a special preference for psalms and songs of the national romanticist canon, which he would sing, very loudly, sometimes walking up and down the aisles, accompanied by 26 boys - only boys – standing beside our desks and singing along as best we could. After school, I would perhaps go to a friend’s house and listen to records of Jimmi Hendrix,

the Beatles or Cornelis Wreesswijk. The national Norwegian mythology prevailed in music education and there was a deep divide between school culture and popular culture outside the classroom.

Much has happened since then, and Norway is today a very different society. Music educators today recognise that their teaching must reach much further than the so-called “Norwegian song treasure” (*den norske sangskatten*) and that there is an urgent need for music education to keep in touch with the present social and cultural world outside the classroom. Still, I would argue that in many educational institutions and, not least, in official publications on education the national mythology persists as the predominating ideology.

The national educational plan in force in Norway today, - L97 - displays strong emphasis on values linked to the Norwegian nation and national heritage. Norwegian national identity is evidently understood as coinciding with the identity of the individual pupil, linked to notions of a common history and heritage. The language of L97 is directed exclusively towards teachers of a Norwegian background; clearly constructing a boundary between a “we” and an “other”. It is taken for granted that the “we” refers to ethnic Norwegian teachers and pupils, while the “other” is to be understood as people with some kind of unspecified immigrant background. In reference to music, this becomes evident through the way in which concepts like “our song and dance traditions” and “songs from *other* cultures and countries” are used.

If we take a closer look at what L97 says in the section about music education, we see a certain influence from what can be called a “multidimensional” view of music culture. It stresses that music education should take into account the different cultural backgrounds of the pupils, but at the same time emphasises strongly the need for developing national identity by teaching music of the so-called “Norwegian cultural heritage”, “*den norske kulturarven*”. Looking at the musical repertoire suggested for teaching, we can find a number of references to music of different cultures and styles, especially for the higher grades, but still, a dominating focus on the promotion of nationally emblematic culture prevails². I have a feeling that many music teachers, especially those teaching classes including children of various ethnic backgrounds, will feel that complying with a repertoire of this kind is rather problematic. It may be necessary to point out what I find worth criticising in the L97 is not the promotion of Norwegian culture as such, but the particular kind of Norwegian-ness suggested, and the way in which notions of otherness are constructed. This issue has to do with fundamental questions regarding what understandings we have of the nation and national identity. Is the nation an inherited, homogenous and, basically, unchangeable entity, or is it a diverse, multifaceted and ever-changing imagined community? There is no room for further treatment of this issue here, although it requires little imagination to acknowledge that it poses substantial challenges for any socially conscious music teacher.

However, regarding the educational plan L97, it must be said that it does reflect a growing interest in socio-cultural aspects of involvement in music. Processes of *enculturation* - through which much informal social learning is accomplished - have

² As recommended songs for first-graders, L97 mentions four examples, all with a significant national or religious character: “Mellom bakkar og berg”, “Blåmann Blåmann bukken min”, “Deilig er jorden, and “En sang til deg eg syngje vil”.

been taken seriously. This involves a recognition that individuals refer to their musical identity when positioning themselves in relation to social variables such as gender, age, ethnicity or religion. To use Christopher Small's terminology, "*musicking*" (Small 1998) is seen as an important sociocultural activity which binds people together, an expressive, communicative and essentially non-verbal art. In the educational setting, music is recognised not only as a subject centred on acquiring knowledge about music or learning practical skills, but a subject that articulates and communicates values and attitudes; that challenges and shapes personal and collective identities. Quoting L97, in music education "community and cooperation are just as important as quality and the mastering of skills"³ (KUF 1996).

Multicultural music projects

A number of pioneering music projects in Scandinavia have, during the past 15-20 years, been based on the understanding of music as a useful tool for creating this community and cooperation. Among these, it is impossible to overlook the "Resonant community" project organised by the Norwegian concert institute from 1989 to 1992.

Here, the articulated rationale was, basically, socio-political. The project was founded on an explicit anti-racist agenda guided by a vision of a future society based on solidarity and co-operation. The underlying ideology was closely connected to a sociocultural understanding of the practice of music implying that musical cooperation creates social values, sympathy and togetherness. The main goal was "to contribute to a change of attitude towards immigrants among Norwegian elementary school pupils" (Skylstad 1993: 3). This was to be achieved by presenting pupils with live music from Africa, Latin America and Asia, combined with preparatory lessons in class and music and dance workshops with the musicians. Through concerts and active participation, the project aimed at improving inter-group relations and reducing intolerance and discrimination.

"The resonant community" project was evaluated through extensive questionnaires and observation. Basically, what the project report (Skylstad 1993) says is that music *works* as a socio-political instrument. That "fostering intercultural understanding through music" is possible. The most noteworthy result was the reported reduction in racial and ethnic prejudice in groups of pupils who had been engaged in the most extensive and active contact with immigrant musicians. The report concludes that in the eyes of many of the Norwegian pupils, immigrant culture and the bearers of this culture stand out in a new light. The "Resonant community" report from has been of great use to anyone wanting to justify cultural projects, aimed at encouraging anti-racism and cross-ethnic relations. One could hardly underestimate the impact it has had on Norwegian as well as other Scandinavian thinking about music education.

In the years that followed the Norwegian Concert institute continued its multicultural efforts, organising several thousand school concerts and workshops involving immigrant musicians. A market for immigrant music in schools was created, with the spin-off effect of stimulating various immigrant performers in music education as well as in the concert setting.

³ Samvær og samhandling er like viktige som kvalitet og meistring.

A number of other “multicultural” initiatives followed, although rarely based on exclusively social aims, as in the case of the “resonant community”. In the county of Akershus, a two-year project (1995-1997) called “multicultural music experiments” provided funding for a wide array of very different initiatives in schools youth clubs and international culture centres. (Show overhead) The only main thing they had in common was that the projects employed music educators with an immigrant background and set them to work with children and adolescents.

As in the “resonant community” project, the basic justification was largely of a socio-political character. Its primary aims were “to give knowledge about the musical tradition of other cultures, to spread knowledge and create understanding for the values of immigrant cultures and to integrate musicians from non-European cultures into the Norwegian Municipal music schools.

The evaluation of this project, which I carried out myself in cooperation with anthropologist Odd Are Berkaak presented a more complex picture (Knudsen and Berkaak 1998). While there was overall satisfaction with the way in which cultural meeting places were made possible through music, a number of controversies arose connected to, among other things, the role of the music teacher and the choice of repertoire. Cultural differences surfaced, occasionally challenging the overall aims of the project. When the project management tried to arrange a musical meeting between an immigrant Vietnamese pop group and the local heavy-metal band, it soon became obvious that their cultural worlds were incompatible. Despite the good intentions and the pluralistic ideology of the organisers, it soon proved that *death metal* did not match very well with the *love music* of the young Vietnamese. Music, which was meant to be a medium for creating contact between the two groups served, first and foremost, as a marker of difference and a tool for maintaining the distance between them. Music may create bonds, but it creates boundaries too. This particular case is discussed in a fascinating master’s thesis in sociology by H. P. Einarsen called *The meeting that didn’t take place* (Einarsen 1998).

The focus on multicultural issues has prevailed. In recent projects such as the ambitious Norwegian initiative “The Cultural Rucksack⁴” (*Den kulturelle skolesekken*) – a national program for professional arts and culture in schools – organisers are explicitly obliged to make cultural programs that reflect the cultural diversity of Norwegian society.

The African influence

During the 1990s, the ideological foundation of *multicultural* music projects in Scandinavia widened considerably and a number of interesting issues surfaced. One could notice a stronger focus on ways in which music education methods could benefit from impulses from non-European cultures, notably African. In 1994, a music school in Fredrikstad (Norway), in cooperation with the Østfold University College embarked on a bilateral cooperation project with Zimbabwe, involving on the Zimbabwean side, music schools, several Teachers’ colleges and ZAME: the Zimbabwe Association of Music Educators. Contrasting the social goals of projects mentioned earlier, this project

⁴ <http://www.denkulturelleskolesekken.no/oversettelser/english.htm>

was initially based entirely on a wish to inspire and improve Norwegian music education. There was little emphasis on socio-political side effects. This cooperation has continued over more than ten years, organising exchanges of teachers and students, seminars, concerts and workshops in both countries. For the opening of the Oslo World music festival in October 2003, a group of girls from Fredrikstad performed at the opening concert playing a set of the large Marimbas developed in Zimbabwean educational institutions.

For the Norwegian music educators the cooperation with Zimbabwe has led to a long-lasting and profound engagement in a foreign music culture. It has made a deep impact on the individual music teacher, challenging and provoking common conceptions of African culture and African music education. Eventually, new instruments, music material and teaching methods with a focus on oral transmission, became a permanent part of music education in the Fredrikstad music school. But, what was even more interesting was what happened to the organisational structure of the school. The teachers soon found that Zimbabwean music and music teaching methods did not fit very well into the organisational structure of a Norwegian municipal music school. In order to be taken seriously, this music demanded a profound restructuring of the school. Consequently, a new model was implemented, involving more playing in groups, more frequent informal performances, and compulsory dance and movement lessons for all pupils. What the Fredrikstad teachers understood was that simply introducing new music styles into this conservative middle-class institution was not possible without changing the entire educational structure. A different music requires a different organisation – you cannot put new wine in old wineskins.

There are many other examples of the African influence, which, for almost 20 years, has exerted a growing influence on Norwegian music education. Educators and students have regularly visited countries such as South Africa, Tanzania and Zimbabwe; some of them engaged in long-lasting projects involving study trips and teacher exchange. From 1992 until today, the music teacher training program at the Malmö Music Academy (Sweden) has sent students to The Gambia as a compulsory part of their training (Sæther 2003, 1993). Through a “total immersion” in African music and traditional culture, they were to receive impressions and inspiration, and develop a “multicultural consciousness”. A key conception was that a “cultural shock” might lead to a reconsideration of existing educational practice, and thereby make the students better equipped to face the challenges of teaching music in multicultural Sweden.

The small number of African music educators living in Scandinavia, have become sought-after instructors regularly teaching courses at most of the conservatories, universities and teacher training institutions. African percussion instruments are recognised as handy and adaptable instruments, requiring little training in order to function acceptably as educational instruments. Today, in the early childhood education courses at the Oslo University College, the originally West-African djembe is undoubtedly the most common instrument, having completely ousted traditional educational instruments such as the recorder, the piano and the Orff xylophone.

Adapting for example West-African rhythms to Norwegian music education involves changes in teaching methods as well as in the music material. Arguably, a new style of primarily educational music is being constructed. In adapting African elements to practical teaching in a Norwegian setting, links to roots and origins often become secondary. Djembe rhythms are simplified and adapted to non-African styles such as

calypso or swing. Sometimes they are given new “Scandinavian” names such as *galopp* or *ja en-to*. New instruments are being designed, such as brightly coloured fibre-glass djembes, or sound boxes made of plywood, based on the principles of the African slit-drums.

The most obvious difference between the African-based music of the Scandinavian educational music culture and traditional music heard in the countries of origin is that the polyrhythmic aspect is often lost. In West Africa, music structured around only one djembe drum rhythm is rare. As John Chernoff (1979:72) puts it: “in African music there are always at least two rhythms going on at the same time”. Regretfully, in Norwegian music education there has so far not been anyone with interest and capacity to create a comprehensive music teaching program taking the complexities and cultural connotations of African musics seriously, in the way that pioneers such as Robert Kwami did in the UK, Ghana and South Africa (Kwami 1993, 1995).

However, I do not think we should fall for the temptation to denounce this emerging educational music as inferior because of the obvious westernisation it is marked by. For the common music educator, notions of authenticity are by and large seen as irrelevant in the practical teaching situation - the main point is that the music works; that it creates a foundation for playing groovy music, and that it produces easily accessible experiences of the enjoyment of music in groups of children. Rather than asking for authenticity, we should perhaps recognise that a new style of syncretic music is evolving. Parallel to the so-called Orff-music of the past century – which also came with its own particular instrumentarium – this Scandi-African style of educational music not only creates a good foundation for other music learning, but has its own qualities by virtue of its capacity for creating a music experience centred on rhythm, body movement, social interaction and improvisation.

The interest in African music in teaching institutions is in many cases linked to a search for holism and authenticity combined with the idea of something missing in Western culture. In a Danish book on drum games, presently on the curriculum at the Oslo University College, the introduction says:

“In our culture we have lost music as an integrated and important part of everyday life, and we are witnessing a collective “delearning” of the rhythmical and musical creative potential during the course of childhood” (Hedegaard 1995:7).

Parallel as to what I pointed out in dealing with L97, this quote refers to an unspecified “we” which in continuation is contrasted with the “other” of Afro-American culture. It almost seems as if African music provides some kind of cure for a deficiency disease affecting Westerners. In writings by various other Scandinavian authors (see for example Bjørkvold 1992) engaged in re-conceptualising music education we find a similar emphasis on the innate rhythmic and bodily qualities of Africans, contrasting “us”, the stiff mind-oriented westerners. The risk of constructing romantic stereotypes – the noble savage etc. – should be obvious.

Critiques

Until now, I have dealt with a few perspectives related to largely successful music projects influencing music education. Before finishing, I would like to focus on a

couple of the more critical voices. In his recent book: “music – strategy and happiness” Øyvind Varkøy (2003) criticises the dominating *instrumental* view of music education in general, and the way this view dominates L97 in particular. Varkøy asserts that in current debates on music education, notions of quality are as good as absent. He attributes this to pluralistic tendencies in cultural discourse; to a widespread and naïve belief in the limitlessness of tolerance, and to the fear many music educators have of expressing attitudes that in any way might be understood as ethnocentric. Varkøy calls for music educators to base their teaching on the understanding of music as an aesthetic experience, especially highlighting the emotional engagement this experience involves. He encourages educators to bear in mind what he calls the “useless use” of music. Instead of focusing on the social effects of a musical practice, they should treat music as an initiator of emotional experiences, individually or with others - within a culture or cross-culturally. According to Varkøy “It is when we focus on the aesthetic experience as the primary goal of music education that the positive side effects (secondary functions) are shown to best advantage⁵” (Varkøy 2003: 209).

Another critique, specifically aimed at multicultural music education comes from a different angle. Danish ethnologist Eva Fock (1997) asserts that music education under the banner of multiculturalism misses the mark. She accuses it of being fragmentary, exoticising and superficial, reflecting a popular fad instead of taking immigrant music cultures seriously. According to her observations, the Danish music curriculum is imbalanced: there is plenty of non-western music included - especially African and Latin-American music - but practically nothing from the three largest immigrant groups: Turks, Moroccans and Pakistanis. Less than ten per cent of the Danish music teachers she interviewed had ever used music from these countries in their teaching.

Moreover, Eva Fock criticises the *ways* in which non-Western music is employed; maintaining that education always seems to concentrate on the musical qualities that are considered the most exotic, the most authentic and the most different. Young immigrants in the Danish school system may find that if the music of their country of origin is ever referred to in class, only very traditional folk music is presented, and never the modern forms they identify with themselves. All in all, Eva Fock maintains that the handling of *multicultural music* in the school system contributes to the creation of ethnic stereotypes and cultural taboos rather than promoting cross-cultural understanding and cooperation. Needless to say, her allegations are not very popular among most Danish music educators. Still, her work is absolutely worth our attention, not least because of the thorough investigations it is based on. Besides conducting research among young immigrants in Denmark, Eva Fock has studied both modern and traditional musics in Pakistan, Turkey and Morocco. Her work has resulted in a ground-breaking book intended for the Danish school curriculum “Music around us” (Fock 2003).

For music educators as well as other actors in the European music education discourse, the main challenge in the years to come must be to keep abreast of social and cultural debates and to do their best to relate these debates to their own teaching. The consequences of globalisation make it crucial to discuss and reconsider music education

⁵ Og det er gjennom fokusering på kunstopplevelsen som målet med musikkundervisningen at de “positive bivirkningene” (sekundære funksjonene) kommer best til sin rett.

in view the increasing cultural diversity. Much can be learned from the experiences of the Scandinavian music projects I have discussed here, and much more can be learned from critical analysis and reflection related to new projects and practices in the years to come. There is still a critical need for music educators – within the school system and elsewhere – to develop their cultural and ethical consciousness, and to avoid letting a fascination for otherness and the exotic become an obstacle in the development of constructive inter-cultural relations based on the experience of music.

References

- Bjørkvold, Jon-Roar. 1992. *The muse within: creativity and communication, song and play from childhood through maturity*. New York: HarperCollins.
- Chernoff, John Miller. 1979. *African rhythm and African sensibility, aesthetics and social action in African musical idioms*. Chicago: University of Chicago Press.
- Einarsen, Hans Philip. 1998. *Møtet som uteble: om ideologier og virkelighet i et musikkprosjekt knyttet til flerkulturell musikkformidling*. Oslo: Universitetet.
- Fock, Eva. 1997. "Music - intercultural communication?" *Nordicom-information*, n° 4/1997.
- _____. 2003. *Musik omkring os - om musik i Tyrkiet, Pakistan, Marokko ... og Danmark*. København: Edition Wilhelm Hansen.
- Hedegaard, Søren. 1995. *Trommeleg : et musikpædagogisk grundlag*. Brøndby: Semi-forlaget.
- Knudsen, Jan Sverre and Odd Are Berkaak. 1998. *Følg tonen verden rundt! : Prosjekt flerkulturelle musikkforsøk i Akershus : evalueringsrapport*. Oslo: Akershus fylkeskommune.
- KUF. 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-utdannings og forskningsdepartement.
- Kwami, Robert. 1993. "Music education in Britain and the school curriculum: A point of view". *International Journal of Music Education*, n° 21.
- _____. 1995. "A framework for teaching West African musics in schools and colleges". *British Journal of Music Education* 12, n° 3.
- Lundberg, Dan, Krister Malm, and Owe Ronström. 2003. *Music media multicultural - changing musicscapes*. Stockholm: Svenskt Visarkiv.
- Skyllstad, Kjell. 1993. *The resonant community: klangrikt fellesskap: 1989-1992: fostering interracial understanding through music: summary report*. Oslo: Norwegian Concert Institute.
- Slobin, Mark. 1993. *Subcultural sounds: micromusics of the West*. Hanover, N.H.: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher. 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Sæther, Eva. 2003. *The oral university - attitudes to music teaching and learning in the Gambia*. Doctoral thesis, Lund University.
- _____, ed. 1993. *På jakt etter en mångkulturell musiklærerutbildning. Musikpedagogik : forskning och utveckling*, no. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Varkøy, Øivind. 2003. Musikk - strategi og lykke bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Psychological Implementations in Musical Compositions for Children

Jane Pace¹
University of Malta

The two cognitive development theorists Jean Piaget and Lev S. Vygotsky, described thinking in different ways.

Jean Piaget's Theories

Jean Piaget, a Swiss Psychologist, described *logical thinking and reasoning about complex situations* as the highest form of cognitive development. He grounded his investigations in the individual child's *manipulation of and interaction* with objects in his or her particular environment.

Duane – a piano piece for children is especially formulated *to stimulate logical thinking together with reasoning out and simplifying its complexity*. It is based on the *manipulation and interaction of thematic elements*. Going through this piece of music, one can easily notice that the left imitates what is played with the right hand. In fact, it is especially designed to provide equal training for both hands. **Duane** is a work, which impersonates a duality. It reflects a conflict and a challenge between the left hand and the right hand. In fact this is from where the name props up - Duane, meaning “two but at the same time one”. Both hands carry out an intermittent melody, which is then picked up or imitated by the other hand in due course. This delivers a mocking effect and a teasing style. This teasing effect stimulates the child to explore more into the piece.

The teacher must bear in mind that the child's thinking and ways of organising experience differ qualitatively from adult thinking, and also differs in relation to age group. For this reason, “Duane” follows a steady rhythmic pattern throughout. It has been kept simple with no key signature and yet carries a few accidentals, which make the music more interesting and pleasantly audible.

In a classroom, it is most essential to realise the characteristics of natural logic – the *logic of acting*, and *speaking*, reasoning each process used at various phases during development in all various forms. Discovering these characteristics involves *discovering the origins of knowledge and the transactions from one form of reasoning to another*. This process depends on four essential factors – *the physical environment, maturation, social influences, and the process referred to as equilibrium*. All of these

¹ Professor.
jpac012@um.edu.mt

factors, which affect the child's natural logic, are some how present in this piece of music.

1. **Duane** reflects a happy go lucky attitude in children and thus it produces a cheerful environment in which the child immediately sings the tune after she has heard it.

2. The piece matures (builds up) as one goes further into it, thus producing a transaction from one form of reasoning to another.

3. The music is designed to produce total equilibrium between the two hands through which the child's mind is stimulated even more.

4. Its teasing style produces an urge in the child that makes each hand want to be better than the other one.

Being a teacher practising in Secondary schools, the age groups, which will be mostly dealt with, are the *Concrete Operational Intelligence* and the *Formal Operations Intelligence*. The former is an age where the student can predict in advance any compensatory changes that result within a task. For example, when attempting to fill in two bars of music with notes, the amount of notes varies according to the value of the notes. It is an ideal age, since the students may realise that it is not *the amount of notes* that fills the bar with music, but the *right amount of value* in each bar. Of course, prior to filling the bars with notes, the students must learn to identify their value. Therefore, the transformation (*changing the quantity of notes*) will be compensated by a change in another characteristic in this case being the **value**. Recognition of the unchanging feature of the situation (*value*) and being able to explain why it does not change is referred to as *conservation*. A child must also understand that a transformation simultaneously and necessarily implies its inverse. When this is achieved the child has developed the concept of *reversibility*. Thus when a bar of music is filled by an amount of notes this can be transformed to be filled by only one note, which beholds a greater value. *Concrete Operational* children systematically search for the longest or shortest note, then the next one with a lesser value and so on. Operational structure develops slowly, over months and years and their development requires reorganisations of prior thinking. The *Concrete Operational* child can only reason from empirical data (by experiment) in developing an explanation and is limited to pairing characteristics two by two.

On the other hand, *Formal Operational thinkers* can solve multifactor situations because they have developed new ways of thinking. This thinker is able to conceptualise all combinations (possibilities) of the factors in a particular situation. Thus, this kind of student can now be further challenged in order to create all possible combinations of notes thus creating the highest possible number of bars. This makes possible the analysis of relationships in multifactor situations. Formal operational thinkers will figure out the combinations, often jotting them down, and then proceed to test them.

Duane caters for both kinds of students - the *Concrete Operational Intelligence* and the *Formal Operations Intelligence*. The idea is that when in his early stages the pianist can opt to play a single hand and leave the other hand to be played by another performer. This makes this piece of music easier to be performed. On the other hand, performers should be on the look out for *expressions*, because although no special technical work is needed, the effect has to be created through the expressions, which in turn give life to the piece.

Together with verbal transmission, education should be characterised by the use of *methods that support the spontaneous research* of the adolescent (Piaget). Such an approach is particularly important in the teaching of music. Music, for example, as is Physical Education, is composed of *actions and operations* and therefore understanding these subjects should begin with action. Instruction should be introduced during the younger ages with *concrete exercises (Specific)* progressing to *physical and mechanical (programmed) experiments* in secondary schools. The basic need for education in these subjects is to introduce the students to *experimental procedures* and *free activity* that such training implies.

The above highlighted points can all be brought out very well in one of my musical works called **Creation** – a 30-minute work for chorus, soloists and with piano accompaniment. This work is aimed for young children and is meant to introduce an idea of an opera. As the story is based on the creation from the Bible, the children would already have an idea of what the work is about. Consequently, it would not be too difficult to understand. They will enjoy this work, as it has parts for solo voices and a big chorus. It is also meant to teach English grammar and new vocabulary besides the story in itself, and the art of stage performing.

Collaboration and interchange among the students must accompany experimentation. It is essential that *independent* and *collaborative* student activity is included because using one's intelligence assumes the exercise of a critical spirit. Therefore, spontaneous activity, with small groups of students should be a major feature of classroom learning. The classroom thus becomes a centre of real and experimental activities carried out in common, so that logical intelligence may be elaborated through action and social change (*exchanging of ideas*).

Lev Vygotsky's Socio-historical theory of psychological development

In contrast, Lev Vygotsky viewed cognitive development as *culturally based*. He identified *logical memory*, *voluntary attention*, *categorical perception* (understanding), and the *self-regulation of behaviour* as the highest forms of psychological functioning. He grounded his analysis in the *cultural history* of the human race and *the child's interactions with others* in his or her particular culture.

Besides including some of Piaget's theories, **Creation** also deals with some of Vygotsky's views of cognitive development, as it deals with a basic thematic element, that of *religion*, that is inherited from the culture and is actually borne unto each and every one of us the very same day we are born. **Creation** can be divided into two acts. The first act starts with a Prelude and a Prologue, and four songs follow these. All these songs speak of how God created all the things around us and therefore nature belongs to each and every one of us. Act two starts with an Interlude, which is followed by another four songs. This work also includes several Folksongs from countries all over the world. These give the children a *spirit of unity amongst them*. The tunes are very familiar and so the *audience is encouraged to join in*. The main idea behind this work is that, whether born rich or born poor, we all belong to the same world and that we should show a sense of solidarity and equality with people, or even with nations, which are less advantaged than the others are.

As already mentioned above, Vygotsky states that the processes of human mental development are part of the process of historical development. He also states that

the nature of human intelligence is mainly based on two different lines of psychological development referred to as biological and socio-historical development. *Biological factors*, such as maturation, are responsible for *the development of primitive mental functions*. According to Vygotsky, biological factors dominate the early months of life, accounting for the development of perception (understanding), simple memory, and involuntary attention. However, the level of cognitive functioning attained by the child is dependent on the *particular culture* to which he or she belongs.

Socio-historical development is the process that differentiates human behaviour from that of other animal species. The child inherits the symbol system of his or her culture, and, depending on their complexity, these systems may lead to *the development of rudimentary thinking skills*. Therefore, psychological development involves *the transition from primitive mental functions to higher mental forms*. Further, *the structure of the higher mental functions is shaped through the use of signs, symbols, and languages*. This psychological development occurs in **Creation** because whilst this work will be set up in one particular culture it tends to develop and explore other cultures through the use of costumes, flags, folksongs, languages, rhythms etc.

The development of complex mental functions involves two unique yet connected processes. The first is *the mastery of the external means of thinking*, such as *speech, counting, and writing*. The second involves *learning to use these symbols* to master and regulate one's thinking.

The process is mastered, first, as a form of *communication* and then becomes instrumental in structuring and managing the child's ability. Throughout the process of learning, it is essential to use *artificial symbols* to structure one's thinking by the use of *auxiliary stimuli* to mediate one's memory. Gradually, over an extended period, the student acquires the capability to *construct relationships*, which aid his/her thinking. This process is referred to as *the natural history of the sign*.

This is an instrument most applicable in **Duane**, where the first bars of every section are essential tools, which act as *symbols*. These are used to *structure the child's thinking and act as stimuli to mediate the child's memory*. The child will be able, with time, to construct relationships throughout the piece, which will help him/her in realising the nature of the structure.

In the introductory phase, these bars act as a means of communication between the student and the teacher. This is due to the *imitation*, the *use of same notes*, and *same values*. The second part of the piece is somewhat a little more complex to master but it *builds up gradually* until it reaches a climax and then, a sudden *release of tension*. This release of tension is of great importance and is expected from each, and every, student even if the student happens to be a good sight-reader. Such release produces the last punch and acts in favour of finalising the study of the piece of music.

In developing higher mental functions, instruction should proceed, whenever possible, in the child's interaction with the adult. This can be carried out through discussing and analysing the structure of the music by simply looking at it. Therefore, *instruction should precede and thereby maximally influence development*. This method acts as a useful tool because the tasks that the child can complete in collaboration today, he or she can accomplish alone tomorrow. The school plays a decisive role in making the child conscious of his, or her, own mental processes. The school years are the optimum period for subjects and operations that require awareness and deliberate (voluntary) mental control.

The term *scaffolding* (advancing step by step) describes the role of a tutor in enabling a child to solve a problem that is beyond his individual efforts. Specifically, scaffolding is the process of controlling the task elements that initially are beyond the learner's capacity. Instruction should begin as a shared activity between teacher and student. The teacher gradually transfers control to the student as he or she begins to master different aspects of the task.

Techniques used by the teacher include promoting, instruction, and modifying the activity. As students become more capable at certain parts of the task, the teacher increases her demands accordingly. Therefore the child's potential for learning is not indicated by the task that he can complete unaided, but depends on the tasks that he can complete in collaboration with the tutor.

Vivencias artísticas para educar en la ciudadanía

Rosario García Morales¹

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Con permiso del filósofo Martin Heidegger, utilizaré el título de su obra de 1927, *Ser y Tiempo*, en la que se pregunta por el ser, para comenzar este trabajo y diré que me interesa el futuro porque entiendo que a partir del mismo cobran sentido el pasado y el presente.

Espero que mis años de docencia en el ámbito del Arte en la Universidad de Granada me avalen para analizar, con humildad y rigor, cómo ha sido la enseñanza de las materias de las Áreas artísticas en los últimos veinticinco años del pasado siglo así como en el presente y hacia dónde, presumiblemente, se encamina.

Amo lo que hago y mis acciones, como profesora que ejerce el Arte, coinciden con las exigencias más hondas de mi persona.

Mi vivencia del arte procuro transmitirla a la vez que intento que cada alumno, desde el total respeto a su ser, vivencie su propio recorrido artístico.

Esa es la base de la concepción de la Educación a través del Arte que quiero transmitir y eso ha sido lo que me ha guiado a lo largo de los años. Las encuestas anónimas que realizo a mis alumnos al finalizar la materia me lo confirma.

Crear es hacer algo personal, nuevo y valioso por modesto que sea, dice mi admirado y estudioso del tema Martín Ibáñez.

El Arte en la Educación ayuda a que cada persona se dé cuenta del potencial creativo inmenso que posee, siempre y cuando el profesor de la materia ayude en ese proceso artístico e intelectual, como referencia para apoyarse tanto en su formación para, así, poderlo ayudar en su evolución personal, favoreciendo su pensamiento, sentimientos y expresión artística.

El hecho de estar en contacto con los alumnos universitarios que hoy son, más que nunca, ciudadanos del mundo, entre otras cosas por la comunicación tan rápida que facilitan las nuevas tecnologías en esta *aldea global*, de la que participamos y en la que vivimos, sin perder de vista, asimismo, la facilidad para viajar, el contacto entre diversas culturas y pueblos, la pasión por la lectura (lo que sin duda es insustituible aliado en el camino), poder acudir a exposiciones de grandes maestros de todos los tiempos, acceder a museos, galerías de arte, etc. Y unido todo ello a mi experiencia y vivencias en el ámbito de la creación plástica, bien en el universo de mi estudio, bien recorriendo los frutos de pormenorizados cálculos de una armonía que se muestra sin

¹ Profesora. Pintora y Grabadora de reconocido prestigio internacional. Miembro del Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza).
rosariog@ugr.es

paliativos y, que tienen su contrapeso en el aprendizaje y la enseñanza artística a través del Dibujo, La Luz, El Color, Las Texturas, El Movimiento, El Espacio, etc., han ido creando un completo universo, pleno de referencias que me enriquecen como persona y como profesional de la enseñanza.

Esto es grande y puro. No tiene época, es de todos los tiempos.

Las formas artísticas pueden y deben ampliarse con las nuevas tecnologías, así como los procesos formales con nuevos medios e instrumentos, técnicas y soportes digitales, entre otros, pero sin perder de vista que siempre habrán de sustentarse en el dominio de los grandes contenidos mencionados anteriormente.

El contenido del Arte y su Enseñanza en la gran cultura global del momento, y las viejas tradiciones se tienen que dar la mano para no crear extraños personajes alejados de la Educación Artística.

En los contenidos curriculares de las enseñanzas artísticas se deben propiciar toda clase de oportunidades, tanto para la plena expresión personal como para el pleno ejercicio de la capacidad creadora.

En la Universidad, y a la hora de establecer los criterios curriculares, la mayoría de las veces no parten del diseño sobre la base de un perfil armónico, sino que potencian la especialización. Lo que, sin duda, provoca un bloqueo e inhibición de las posibilidades creadoras del individuo. Los programas de las distintas materias que conforman el *currículum*, no posibilitan una formación desde la experiencia y la vivencia. Todo parece conducir sólo al *pensar*, sin que, además, pueda llegarse también al *hacer*.

Hay tanto miedo al *oficio* como *saber hacer*, que lo confunden con la antigua manualidad, que sólo premiaba la destreza de la mano y que tanto daño ha hecho en la Educación Artística restrictiva en España no hace tanto tiempo.

Ahora, por el contrario, y yéndose al otro extremo, como efecto pendular, se fomentan las dimensiones ideáticas, los contextos cultural y social y sus influencias, el significado y métodos de interpretación desde la percepción, la descripción verbal, el análisis, la reflexión de la reflexión, teorías relacionadas con el valor del mercado del arte...

En definitiva, todo parece encaminarse hacia el hecho de conocer el porqué y cómo las obras de arte son creadas por otros o conocer cómo el estudio del arte se organiza, añadiéndoseles unas gotas de contenidos y efectos psicológicos, y todo ello acompañado de una gran dosis de retórica.

Por lo tanto, creo que hay que renovar la capacidad creativa día a día para que desaparezcan las energías rotas o inválidas, que aprisionan en actividades docentes que sólo permiten poner en juego una pequeña parcela de nuestro ser.

Se ama lo que se hace, pero siempre que nuestra acción coincida con las exigencias más hondas de nuestra persona.

La libertad implica que a cada alumno que llegue al aula, se le ayude en su propio destino y que conquiste su propia personalidad creativa por minúscula que le parezca.

Yo constato humildemente en mis vivencias en la Universidad, que a lo largo de los años, los alumnos llegan a ella de otros ciclos de estudios anteriores, con poca información y deficiente formación artística, que tienen miedo a expresarse (tener un folio para escribir lo aceptan, pero para crear imágenes les aterra).

Agradecen que se les ayude uno a uno, que se les haga ver que tienen el derecho y la obligación para con ellos mismos de desarrollar su capacidad de creación artística,

de *expresar* sus vivencias en imágenes, de dar curso a sus búsquedas artísticas –que hasta ese momento han estado encerradas en vana retórica, que no sólo les aburren sino algo peor, los destruye creativamente en su recorrido personal y único. ¡Es tan lenta la evolución del hombre!

El hecho de que no tenga palabras amables cuando me refiero a la verborrea con que se suele adornar el desarrollo de los currículos en la Educación Artística, no significa que la desprecie sin más. Sólo deploro su evolución y su falta de maestría y oficio para, como ya he apuntado antes, establecer o diseñar el perfil más idóneo tendente a la formación armónica del ciudadano-alumno que quiera formarse en la creación artística. Y si hago mención tanto a la superficialidad como a la tendencia de quedarse sólo en palabras huecas, es porque esa forma banal de hacer a veces las cosas puede llevar a toda la clase de frustraciones e incongruencias a los alumnos.

El Arte no salva al mundo, explica su evolución y lo interpreta.

Estoy convencida de que el Arte es un medio para hacer salir de la miseria intelectual a un país. Si se fracasa desde el punto de vista de las libertades, el ser humano comienza a sentirse marginado. Cuando se pierde la libertad aparece la manipulación. Y ahí está el origen de la desconfianza o de la sensación de fracaso en lo tocante a la tan ansiada revolución en la formación y educación artística, porque nunca se ha de perder de vista que, de un lado está la persona que se forma, y del otro el profesor.

Y el primer compromiso que tiene el profesor en la Educación Artística es crear y ayudar a crear a sus alumnos en libertad.

Me creo con derecho y deber de dar, después de años de silencio en congresos y ponencias a las que he asistido como espectadora, pero escuchando atentamente las palabras, como arenas movedizas, de los contenidos artísticos por lo gurús que dirigen la Enseñanza del Arte, mostrar mi opinión.

Sólo en contadas ocasiones, en los contenidos de las materias artísticas se dan oportunidades para el desarrollo de la creatividad, y, crear es crearse o recrearse en el más hondo sentido de la palabra.

Siempre seré una crítica y no una aguafiestas.

Tengo un compromiso auténtico con la realidad educativa, sé que no hago declaraciones fáciles, oportunas o de acuerdo a lo políticamente correcto, como hace un sector docente, al que le interesa medrar, y aprovecho esta revisión de vivencias dentro de la docencia artística que me ocupa, para manifestar la controversia que trasciende las circunstancias de la Universidad dominada por tensiones y abusos de poder. Esto me hace plantear la defensa de la libertad espiritual y de pensamiento, frente a la violencia solapada ejercida por el Área de conocimiento de turno.

“El mosquito frente al elefante”, o el desafío de los pequeños contra los poderosos. O lo que es lo mismo pero más coloquial, los que vamos por libres y no pertenecemos a un determinado *coro* que *acompaña* a la *voz cantante* y que, a veces, o casi siempre, es mejor el segundo que el primero.

Conozco el poder de influencia del colectivo al que desafío, acusando públicamente métodos cercanos al totalitarismo, y que duelen más cuando dicen ser <compañeros>. Y, además, no dudan en proclamarse, como marchamo de autenticidad, personas de izquierda. Incluso llegan, en algunos casos, a ocupar cargos de responsabilidad dentro de un sindicato de izquierda. Levanto mi pluma como si se tratase de una lanza, consciente de la impotencia de cualquier lucha puramente

espiritual, frente a la prepotencia de unos docentes armados de atrevimientos dictatoriales.

Gracias a una extraordinaria capacidad organizativa, lograron siempre un verticalismo de poder, (creí que con la dictadura había desaparecido), una férrea maquinaria de obediencia capaz de exterminar, o de pretenderlo, al menos, cualquier libertad de pensamiento en beneficio de su doctrina exclusiva. La mancha de aceite se extiende y toda influencia, desde la sombra y en medio de risas y ocultos hábitos encubridores, reparten latigazos dependiendo de su poder omnipotente: cursos de doctorado, oposiciones, promoción académica, etc.

Su doctrina se ha hecho ley y a quien se atreva a hacerles la más mínima objeción, o simplemente que alguien piense o diga que no necesita de <verdades que nos sirvan>, sino de una verdad a la que servir, el destierro académico o el acoso moral se ejerce sin ningún empacho. Para ello se utilizan los argumentos con los que toda tiranía, en este caso académica, pone sin más, punto y final a cualquier discusión o discrepancia, y se le enseña rápidamente que sólo se tolera una verdad, la de ellos. Y sólo ellos y sus acólitos están en posesión de la verdad y sólo ellos son profetas acreditados para darla a conocer y, de paso, imponerla.

Me atrevo a alzar la voz con firmeza y sin fanatismos. ¿Por qué hablo de todos estos trapicheos en la Universidad?. Como comprenderán no es fácil, pero me veo éticamente, no por mí, porque mi dilatada vida docente toca a su fin, y lejos estoy de querer a estas alturas promocionarme, (se nota creo), pero sí para defender a los compañeros, que los hay, jóvenes y de gran valía, que están arrinconados. Aunque, afortunadamente, tienen por delante una larga vida docente y académica para seguir impartiendo, desde el compromiso ético, una docencia digna y brillante, sin que para eso tengan que plegarse a los deseos de nadie.

Y de lo que hablo, porque lo conozco, es de la Educación Artística en la Universidad española. Y aunque resulta difícil, lo reconozco, aceptar que exista y se prodigue una forma de actuar como la que denuncio, pero en el día a día de los que nos desenvolvemos en este universo, constatamos una pobreza artística extraordinaria, desde la que, quien puede, ejerce un poder tiránico.

La Expresión Plástica no tiene especialidad y las posibles soluciones aún no han sido explicitadas, y si existen, están aparcadas por los poderes políticos, lo que me confirma que la realidad deja de lado cualquier esperanza. Educar para la creatividad nos prepara, entre otras cosas, para configurar el porvenir, lo que no deja de ser una de las dimensiones capitales de la Cultura de un país.

La Universidad debe de ser impulsora de la sociedad, de la cultura, de la ciencia y de la tecnología, porque es su objetivo. Un marco para desarrollar proyectos de gran valor en los distintos campos y no un lugar restrictivo de normas y de personas que destruyen, en el peor de los casos, o frenan la creatividad, en el mejor.

Es fundamental que los equipos que gobiernan estén formados por personas académicas brillantes y, al mismo tiempo, que tengan una vocación de servicio y no de permanecer *ad aeternum* en sus puestos.

La Universidad es una institución que hay que cuidar muchísimo, y en el caso de la Española, al ser pública y costearse con el dinero de todos los contribuyentes, éstos tienen el derecho de exigir que esa Universidad dé cuenta de lo que hace.

De otro lado, constato que la sociedad es muy pasiva y al poder político poco le importa, porque le es cómodo y útil, para su permanencia y para que se acepte un modelo político determinado. Y que la sociedad esté poco informada o poco

concienciada de sus derechos, puede beneficiar a quien ocupa cargo de cierta o alguna responsabilidad.

Yo procuro ser responsable en la medida de mis fuerzas y a pesar de mis desencantos.

Los españoles parece que tienen necesidad de tutela. Así, mientras que en las Universidades anglosajonas son conscientes de que necesitan personas pensantes, en España no existe una Educación para la responsabilidad de crear.

En las Universidades la excelencia era un valor que se mantuvo con el comienzo de la democracia. En las carreras se exigía muchísimo y poco a poco se fue perdiendo en los planes de estudio que se elaboraban para que el nivel bajara, porque la Universidad se masificó y se hizo todo mucho más fácil. Se devaluó la enseñanza y una parte del personal docente que se ha seleccionado no estaba suficientemente capacitado ni tenía, tal vez, la ilusión de una vocación universitaria. Existen estudios sociológicos de Universidades de California sobre el caciquismo andaluz en la Universidad, lo que quiere decir que la Universidad tiene la obligación de tirar de la sociedad, sobre todo cuando Europa vaya retirando esa tutela que tiene sobre Andalucía. Decían que las Universidades deberían haber sido polos de desarrollo, lo que no ha sido posible debido a ese caciquismo, del que doy fe que existe.

Hoy el mundo pasa por profundos cambios: entre otras cosas ha perdido sus referencias, sus caminos, le es difícil protegerse y sólo, a mi entender, un sendero a través de la ética puede y debe explicarnos el sentido de la vida, y es la voz de futuro para educar a la ciudadanía lo que propongo.

El recorrido creativo, individual, deberá hacerse partiendo del hecho de vivir desde dentro el Arte en la Educación, generando ciudadanos felices de acuerdo con las tendencias más hondas, nobles y personales de cada individuo.

Vivimos en un mundo de cambios, pero siempre ha existido y existirá eternamente ese profesor que permite penetrar en el corazón secreto de las cosas, y disponer el ánimo del alumno para el encuentro con una imagen más intensa y sorprendente: la imagen interior producida por la imaginación creadora. Inventar soluciones originales, siendo incluso a veces familiar al público, pero que produzca un efecto sobrenatural y misterioso.

Creo que todo está dicho, pero como dice André Gide, como nadie atiende hay que repetirlo una y otra vez.

Por último, decir que los Planes de Estudios de Arte, deben potenciar por encima de todo, una personal revolución artística para cada alumno, en la búsqueda mediante la práctica de la obra perfecta, que una en sí conceptos individuales y universales, el bien y el mal, lo feo y lo bello, especialmente para sondear lo más posible su ser profundo, su yo, a través de la travesía interior, a la que conviene dejar toda la libertad, y siempre por parte del educador con mirada sabia, con gran espacio y perspectiva para la evolución creativa individual de cada alumno como ciudadano del mundo.

La creación artística en la formación de los docentes

Antonio Rodríguez Barbero¹
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

0. Preámbulo

Estas reflexiones son el fruto de las experiencias acumuladas en el desarrollo de la labor docente como profesor de *Didáctica de la Expresión Plástica* en la Universidad de Granada a lo largo de más de quince años, en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación.

La Facultad de CC. EE. proporciona una amplia oferta formativa a los futuros docentes, tanto en lo referente a las titulaciones universitarias de maestro, pedagogo, psicopedagogo o educador social —que allí se imparten— como a estudios de tercer ciclo o a una gran variedad de programas formativos, master, cursos de experto, etc. En este contexto educativo es donde se integra la *Educación Artística*, como elemento fundamental en la formación del profesorado, colectivo que, a su vez, tiene un importante papel en la formación —y transformación— de la sociedad. Por consiguiente, una adecuada formación artística de los docentes reviste especial relevancia, ya que es el germen de un cultivo de dimensiones mucho mayores: la educación del gusto artístico y el desarrollo de comportamientos estéticos que, como es natural, contribuyen a elevar la calidad de vida de la ciudadanía.

El *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* está implicada en todos los currículos formativos de la Facultad de Ciencias de la Educación, con una presencia dispar en los mismos, y proporciona formación artística tanto a nivel teórico como a nivel práctico. En este ámbito práctico, relacionado directamente con la *creación artística*, es donde se ha venido desarrollando básicamente mi labor docente, como una trayectoria natural que refleja los propios intereses personales como profesor y como artista.

Desde hace ya algunos años mi labor educativa ha venido siendo objeto de especialización en torno a dos disciplinas artísticas, a saber: fotografía y escultura, materias impartidas a través de dos asignaturas del plan de estudios de la facultad: *Didáctica de la Fotografía* y *Expresión Plástica Tridimensional y su Didáctica*. La elección de ambos títulos para ambas materias no es casual y obedece, por un lado, al interés de no perder de vista la dimensión didáctica de nuestra docencia y, por otro lado, al propósito de dotarlas de un enfoque diferente del que serían objeto en una Facultad de Bellas Artes. En la formación de los futuros docentes no se pretende, en principio,

¹ Profesor. Miembro del Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza).

formar artistas sino educadores con una sólida formación artística. Capaces de motivar a su alumnado para la creación artística y de orientarlo en el intrincado mosaico visual que caracteriza la sociedad actual, cada vez más rico, más ecléctico, más confuso...

En estas líneas expondré lo más relevante de los resultados obtenidos en el transcurso de estas experiencias educativas a través del arte. Para ello me parece oportuno focalizar en una de las disciplinas impartidas, la creación artística en el ámbito de la *fotografía*. Las aportaciones que proporciona este lenguaje artístico son tan gratificantes que justifican, por sí mismas, una primera contribución a estos *Encuentros de Primavera* dedicada por entero a la creación fotográfica. Por su parte, las experiencias vividas en el otro gran campo de mi docencia, la creación escultórica, siendo igualmente ricas y sugerentes, tienen entidad suficiente como para formar parte de otra aportación posterior.

1. Experiencias educativas en torno a la fotografía

Muchos son los aspectos, reflexiones e informaciones que se desgranar de estas experiencias educativas en torno a la *creación en fotografía*. Es difícil hacer una selección, porque son muchas las cosas que podría —y querría— decir acerca de una docencia tan querida, tan sentida, tan vivida... Es difícil establecer un orden, porque a menudo las cuestiones que deseo exponer no se manifiestan en modo alguno de manera parcelada ni secuenciada sino de manera global como, por otra parte, suele ser habitual.

No obstante es necesario, para hacer comprensible este discurso, decidir qué contenidos exponer y cómo ordenarlos.

Para solucionar el problema que me supone acometer la vertebración de los contenidos decido recurrir al sentido común, tan útil para la vida cotidiana. La solución ha sido dividir el texto en tres grandes bloques, suficientemente elocuentes por sí mismos: ¿qué me encuentro?, ¿qué hago? y ¿qué obtengo?

1.1. ¿Qué me encuentro?

No cabe duda de que la fotografía es una de las materias artísticas preferidas por el alumnado.

Esta afirmación puede parecer demasiado contundente, prepotente incluso, pero la experiencia acumulada año tras año demuestra que el interés de los estudiantes por aprender estas técnicas artísticas va en aumento y ha desbordado con creces la oferta de plazas de la Facultad de CC. EE de la Universidad de Granada. Se me ocurren muchas explicaciones que justificarían esta fuerte demanda pero entre ellas destacaré dos razones fundamentales: lo tremendamente acostumbrados que están a este tipo de imágenes (las fotos) y la gran facilidad con que las pueden producir.

La imagen fotográfica es un elemento visual muy importante en nuestra sociedad y ejerce un gran poder de comunicación; forma parte de la iconografía colectiva; está presente en los momentos más importantes de nuestras vidas; nos informa de la vida de los otros y de los sucesos que acontecen en el mundo; despierta nuestros deseos de consumir o de poseer; le hemos conferido, incluso, valores añadidos como el de ser documento, cuya fiabilidad se nos antoja superior a la de palabra. En este sentido la archiconocida sentencia *una imagen vale más que mil palabras*, en el caso de la fotografía, resulta genuinamente significativa. La ciudadanía está tan rodeada de

imágenes fotográficas que resulta casi imposible mirar hacia algún rincón sin encontrar alguna de ellas aunque, probablemente, el colectivo donde más repercute esta hegemonía de la imagen, ya que forma parte de su manera de vivir, sea el de los jóvenes —nuestro alumnado— quienes, además, encuentran en la fotografía con el mejor procedimiento para elaborar sus propias imágenes, aún cuando no se sientan especialmente dotados artísticamente.

Queda claro que ver o hacer fotografías es algo cotidiano en nuestras vidas, sin embargo *se desconoce mucho acerca de los elementos o cualidades visuales que las hacen tan atractivas* a nuestros ojos, tan seductoros. Disponemos de sofisticadísimos materiales para *hacer fotos* (cámaras digitales, móviles 3G) y estamos familiarizados con su tecnología y con su manejo pero, paradójicamente, a menudo *se ignora los procesos que intervienen en la formación de estas imágenes*. La fotografía se ha democratizado: la tecnología está al alcance de la inmensa mayoría de la población, los costes se han abaratado e incluso es posible anticiparse a los resultados y seleccionar qué *fotos* se desea reproducir en papel y cuáles no. En este contexto, lo que no deja de sorprendernos vivamente es lo deleznable que pueden llegar a ser las *fotografías*, frecuentemente desechadas casi con la misma facilidad con que son *capturadas* al apretar el disparador. Tal vez sea porque en contadas ocasiones su calidad satisface o emociona al autor, quien las conserva es más bien por razones sentimentales o testimoniales —como recuerdo de un instante— que por su valor artístico o visual.

Este estado de cosas me lleva a pensar que probablemente la formación en fotografía sea, hoy por hoy, más necesaria que nunca.

Hace poco tiempo asistí a un concierto de pop-rock donde actuaban dos grupos españoles de mi interés. Aquel evento, al margen del interés musical que tuvo para mí, se convirtió en un espléndido ejemplo de las reflexiones que me ocupan. Me apetece relatarles lo que ocurrió: las actuaciones musicales se iban sucediendo cuando distrajo mi atención del escenario la presencia, sobre las cabezas del público asistente, de una pequeña constelación de puntos luminosos que se agitaban. Eran las pantallas de teléfonos móviles cuyos propietarios, con los brazos levantados, orientaban hacia el escenario. No pude evitar sonreírme al encontrar un cierto paralelismo entre esa marea de destellos pixelazos meciéndose acompasadamente y aquellas otras estelas de luces que recordaba de tiempos no tan lejanos, formadas por llamitas de mecheros. Pero lo que realmente me impresionó fue constatar, tras unos momentos de perplejidad, que los espectadores que así obraban no lo hacían con el propósito de crear ambiente con las luces de sus móviles. No. Estaban tomando fotografías del concierto.

La anécdota que acabo de exponer, aún siendo verídica, tiene más bien la intención de ilustrar una situación generalizada entre nosotros, que entraña una indudable paradoja: las facilidades para realizar fotografías (tecnológicas, económicas, etc.) tienen como primera consecuencia un descomunal incremento en la producción de imágenes (sin parangón en casi doscientos años de historia) que, aunque parezca mentira, no parece venir acompañado, en líneas generales, de un incremento de la calidad artística de las mismas, como cabría esperar. Resulta evidente, a la vista de lo expuesto, que la mayoría de las imágenes que se tomaron durante el referido concierto probablemente acabarían siendo eliminadas de las tarjetas de memoria. No era necesario ser un especialista en la materia para darse cuenta que aquella noche hubo muy buena música y muy *malas fotos*.

¿Acaso no cabría esperar que se produjeran mejores fotografías en una sociedad tan proclive a realizarlas?

Hemos constatado que no es así.

No es mi objetivo esclarecer las causas que originan este estado de cosas, aunque considero que sería muy interesante procurar esclarecer la paradoja de porqué con mejores medios no se producen, en general, ni mejores imágenes ni mejores fotógrafos. Se me ocurre, a modo de pincelada, pensar que tal vez existe la creencia equivocada de que una buena cámara fotográfica crea buenas imágenes. Esta idea es un error: la tecnología no crea las imágenes; éstas son creadas en el ojo del fotógrafo. El fotógrafo tiene la imagen fotográfica en su mente y decidirá después qué herramientas utilizará para elaborarla. Por todo esto estoy profundamente convencido de que la solución a este problema pasa por aportar mayor y mejor formación en creación fotográfica a la ciudadanía y, por tanto a los docentes. Probablemente se confía demasiado en las posibilidades de las máquinas como si, entre la multitud de funciones que son capaces de realizar, estuviera la de suplir esta falta de formación o capacidades del usuario. Las imágenes así obtenidas a menudo pueden llegar a ser decepcionantes (porque se esperaban mejores resultados), sin fuerza comunicativa, sin contenido..., aunque enriquecidas, eso sí, hasta la saciedad con gran cantidad de *efectos especiales* proporcionados por las herramientas de las nuevas tecnologías.

Quiero dejar claro que no estoy —en absoluto— en contra de las tecnologías. Lo que estoy diciendo es que hay que darle la importancia que tienen, y no más, en cuanto que *herramientas* que ayudan al creador en su tarea. Los instrumentos deben facilitar el trabajo y no dificultarlo, que es lo que puede ocurrir con nuestro alumnado quien, a menudo, está tan obsesionado con aprender el manejo de un complicado instrumento (producir determinado efecto, recordar un comando o acceder a un menú...) que se olvida de *poner los cinco sentidos* en intentar comunicar emociones con el arte, que es de lo que se trata.

Por otra parte, las técnicas que son elegidas para la creación de fotografías son muy importantes de cara al resultado final, pero no son excluyentes (o al menos no deberían de serlo). Me explico: existe la idea generalizada, sobre todo entre los jóvenes, de que para producir arte contemporáneo hay que emplear, obligatoriamente, nuevas tecnologías. De lo contrario parece que se produjera arte de otro siglo. Ésta es una autolimitación estúpida ya que crear arte hoy en día habría de tener la ventaja de poder usar, juntos o por separado, la infinidad de medios técnicos disponibles, tanto los más tradicionales como los más vanguardistas. Esto es lo verdaderamente contemporáneo. No habría que tener prejuicios al respecto porque el arte, como la vida, es un fenómeno cíclico y, pudiera resultar que *lo último* fuera producir arte joven con medios viejos. O no.

1.2. ¿Qué hago?

No es mi propósito seguir indagando en las causas que originan esta situación, de la cuál el alumnado es un claro paradigma, sino más bien conocerla para poder orientar la docencia: nos encontramos con un alumnado con escasa formación en fotografía pero con buen conocimiento de las tecnologías y —y esto es fundamental— con una gran capacidad de mirar. El ojo de nuestros alumnos, tremendamente impregnado de imágenes de todo tipo, se muestra sumamente sensible para reconocer la belleza, para percibirla, para identificar cuándo una imagen satisface —o no— a su mirada

Aprovechar la gran sensibilidad visual del alumnado será nuestra mejor baza a la hora de enseñar fotografía.

En primer lugar, hay que *estimular a los alumnos para que descubran y utilicen su potencial artístico, invitándoles a que se sientan artistas* desde el primer momento.

En segundo lugar, es muy importante *eliminar los prejuicios del alumnado hacia la creación artística*, en sus dos vertientes: los prejuicios e ideas preconcebidas que suele tener sobre el arte mismo y los prejuicios que frecuentemente acarrea sobre sus propias capacidades artísticas.

En tercer lugar, conviene fomentar *libertad creadora*, que permita al alumnado huir de estereotipos y convencionalismos, tanto estéticos como técnicos.

Lo que propongo, en definitiva, es abordar el reto de la creación artística (como contenido fundamental en la formación de los docentes) con una actitud creativa, que debe comenzar por el propio profesor, ya que lo que se pretende es transmitir esta actitud al alumnado. El aula de fotografía debe convertirse en un taller y en un laboratorio para crear, para hacer arte a través de la fotografía: los alumnos elaboran imágenes y, en este proceso de creación, adquieren el dominio de las técnicas fotográficas, como algo natural que no plantea excesivas dificultades. En *Didáctica de la fotografía* la técnica no constituye un freno para la creatividad, como un complicado aprendizaje previo, sino que los estudiantes crean fotografías desde el primer momento (para transmitir una idea, un sentimiento, una emoción...) y paralelamente se ven abocados a resolver los problemas técnicos, como parte del proceso creativo como artistas. Cuando los alumnos, que se adentran en los vericuetos de la creación artística, se olvidan de que son alumnos y se sienten artistas, se inicia un proceso de aprendizaje de especial calado: el del arte como fuente de conocimiento de uno mismo y del mundo que nos rodea. Los alumnos-artistas deben responder de manera creativa a los retos (los ejercicios) que les son propuestos y confiar en sus propias capacidades para producir obras de arte desde la misma perspectiva con la que Goya, por ejemplo, tuvo que responder al reto de decorar la cúpula de San Antonio de la Florida. Con este enfoque, el alumno se convierte en un artista más al que se le hace un encargo. Los resultados que se obtienen al orientar así las enseñanzas artísticas no dejan de sorprendernos.

Siempre propongo *actividades sencillas para crear fotografías, empleando materiales y elementos cotidianos*, fáciles de trasladar al ámbito escolar. No hay que olvidar la dimensión didáctica de nuestra materia que tiene como objetivo último la implementación en la escuela y, por consiguiente, en la ciudadanía. No obstante, lo que evito con especial ahínco es que el profesorado que aprende fotografía realice imágenes propias de la infancia. Se trata de realizar arte adulto, no arte de escuela. Con posterioridad, será tarea del maestro dotar estas técnicas con contenidos y orientación adecuada al nivel educativo en que se vaya a realizar la enseñanza.

Para enseñar fotografía apuesto, como tal vez habrán podido intuir, por una *vuelta a los orígenes*.

Trabajamos con una fotografía tradicional, analógica y en blanco y negro. Considero que es la más apropiada para aprender los procesos de formación de la imagen fotográfica en el interior de la cámara o los procesos que se llevan a cabo cuando la luz —la verdadera herramienta que genera la imagen fotográfica— incide sobre una superficie fotosensible, ya sea papel fotográfico, una placa emulsionada, un negativo tradicional de celuloide o un sensor digital.

Las actividades fundamentales que propongo para el aprendizaje de la fotografía son las siguientes:

Ver y analizar fotografías de autor a lo largo de la historia de la fotografía es la mejor de las maneras de adquirir cultura visual sobre fotografía, de comprender las dificultades y retos con que se ha enfrentado la creación fotográfica y de aprender cuáles son las mejores soluciones que han dado grandes fotógrafos a los problemas más habituales: composición, iluminación, movimiento, etc.

Asistir a exposiciones de fotografía contemporánea genera saludables hábitos en el alumnado como espectador sensible del arte, en general, y de la fotografía, en particular, y lo vincula con las corrientes o tendencias creativas actuales.

Elaborar fotogramas es la primera práctica creativa que se realiza, por ser además la técnica más aconsejable para iniciar a los niños en el aprendizaje de la fotografía. Se trata de crear imágenes fotográficas únicamente mediante la intervención de luces y sombras proyectadas directamente sobre papel fotográfico. Con esta técnica se descubre la importancia de la luz como una rica e inagotable fuente de posibilidades creativas, a la vez que se exploran cualidades estéticas fundamentales, tales como la composición, el contraste, el equilibrio, la textura, el ritmo, etc.

Realizar fotografías estenopeicas con cámaras construidas por el alumnado constituye uno de las experiencias más significativas en el aprendizaje de los fundamentos de la fotografía, ya que aporta la comprensión teórica —y práctica— de los procesos de formación de la imagen en el interior de la cámara fotográfica, así como la explicación de conceptos tan importantes como el por qué se obtienen las imágenes en *negativo* y cómo a partir de ellas se pueden obtener positivos, la profundidad de campo, el encuadre, la relación entre tiempo de exposición y apertura de diafragma, etc.

Realizar un reportaje fotográfico en blanco y negro introduce al alumnado en los lenguajes específicos de los géneros más importantes en fotografía: el retrato, el paisaje, naturalezas muertas o la narración fotográfica de eventos. Además con esta actividad se adquieren conocimientos tan importantes como el revelado de negativos, técnicas básicas de ampliación de imágenes, revelado, etc.

1.3. ¿Qué obtengo?

A la vista de los resultados que se vienen obteniendo cuando se enseña fotografía a los docentes, como un importante proceso creativo en su formación, conviene terminar esta disertación exponiendo sucintamente nuestras conclusiones.

La fotografía así enseñada:

Es una auténtica metodología didáctica para el alumnado y por consiguiente, le *capacita para la enseñanza de la fotografía en la escuela, proporcionando recursos suficientes para ello.*

Es un magnífico recurso para la creación artística del alumnado y contribuye al desarrollo de multitud de aspectos de gran importancia en el perfil de los futuros docentes, a saber, la creatividad, el respeto a la diversidad, la capacidad de comunicar...

Favorece una profunda *asimilación del lenguaje de la imagen fotográfica* y, por tanto, dota al profesorado de recursos eficaces para orientarse en el intrincado panorama de la cultura visual contemporánea.

Contribuye a la *mejora significativa de la calidad de las fotografías* obtenidas tanto por procedimientos tradicionales como mediante nuevas tecnologías.

Estimula en el alumnado el interés por *seguir aprendiendo fotografía*, trasladando las enseñanzas aprendidas al ámbito más amplio de la comunicación visual.

Liderança dos Professores em contexto de Comunidades de Prática

Maria de Fátima Chorão Cavaleiro Sanches¹

Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Introdução

A complexidade das mudanças originadas à escala transnacional tem-se repercutido em múltiplos efeitos críticos, tanto ao nível das políticas empreendidas pelos Estados, como aos vários subsistemas da governação local. A crise que se difunde entre as sociedades contemporâneas expressa, como Giddens (2003) assinala, o digladiar entre formas diversificadas de fundamentalismo e de cosmopolitismo, já que esta dualidade paradigmática condiciona a visão do mundo, do que é ser pessoa, da vida, da família e da própria estrutura dos sistemas educacionais. Neste contexto, é imperativo consciencializar os persistentes obstáculos à expressão da diversidade e das diferenças de género, reflexo do avanço de múltiplas formas e locais de iniquidade e exclusão social e educativa.

Em ambiente de crescente indeterminação, amplificada aos domínios culturais, religiosos, sociais e educacionais, a natureza sistémica das políticas foi-se tornando mais clara no século XXI sob a prevalência dos factores tecnológicos da informação e da sociedade do conhecimento articulados com a ideologia do *empreendedorismo*, poderosa aliada da hegemonia dos mercados (des)governados pela orientação neoliberal dominante. É pois impossível aos estudiosos da Educação, e em particular aos professores que lidam no local com os efeitos globais, não ter em conta que o entrecostar dessas forças divergentes inevitavelmente molda as políticas dos estados-nação, em particular as que respeitam à reorganização do trabalho, à redefinição da missão da escola enquanto organização educativa, à reestruturação das carreiras profissionais e, por maioria de razão, as próprias escolhas que os jovens fazem em relação aos seus futuros possíveis, cada vez mais indeterminados.

Este texto desenvolve-se tendo, como pano de fundo, os pressupostos contextuais acima esboçados e organiza-se em redor de algumas questões reflexivas. Referem-se à profissionalidade docente, ao estatuto de profissão, considerada aqui em plenitude, se dotada de controlo interno exercido no âmbito das comunidades profissionais de prática; à possibilidade da liderança dos professores; e aos sentidos pessoais e colectivos que constroem nos contextos de incerteza em que a acção profissional se pratica. Até que ponto fará sentido pensar e aceitar os professores como líderes educacionais? Com que fundamentos? Em que condições? Se tivermos presente

¹ Professora. Membro do *Centro de Investigação em Educação*.
fsanches@fc.ul.pt

alguma desmotivação e descontentamento expressos por grande maioria de professores perante as políticas mais recentes que afectam sobretudo os requisitos de acesso e as vias de progressão na carreira profissional, bem como as suas implicações ao nível dos *tempos de escola*, será este o ambiente mais propício à prática da liderança dos professores? Que formas de liderança profissional se podem desenvolver na escola? Que vantagens apresenta? Que limitações?

Liderança dos professores: origem, vantagens e limites

Não se trata de uma ideia nova, por mais dúvidas e reticências que se expressem ainda hoje, quer quanto ao âmbito da acção de liderança, quer quanto à necessidade de teorizações que fundamentem esta perspectiva inovadora da profissionalidade docente e fortaleçam as práticas exemplares de liderança dos professores. A investigação mostra que ainda se bifurca a conceptualização da liderança dos professores, por um lado, numa perspectiva administrativa, vendo-a como um braço, um extensão colaborativa da função do director de escola; e, por outro lado, minimizando-a e restringindo-a a um conjunto de actividades mais ou menos descentralizadas mas pontualmente atribuídas. Exemplo do primeiro caso seria o exercício de funções adstritas aos cargos na escola, de director/a de escola ou de coordenador/a de departamentos curriculares. A organização de grupos e equipas de trabalho situar-se-á no segundo caso. Apesar das vantagens reconhecidas, por directores de escola que optam por desconcentrar algumas das suas atribuições, é de notar que se mantém uma visão hierárquica da estrutura organizacional da escola. Persistem também vozes detractoras desta perspectiva, as daqueles para quem a liderança, quando muito, poderá ser apanágio de uma elite de professores, com base no pressuposto de que ela não está igualmente distribuída, nem é competência passível de aprendizagem e desenvolvimento.

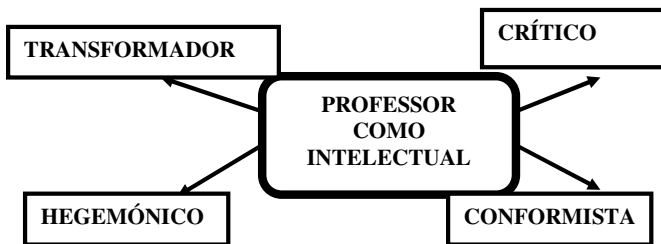
Apesar da investigação revelar tensões, ambiguidades e até algumas perplexidades (Fullan, 1994; Lieberman & Miller, 2004), o movimento em favor da liderança dos professores, prometedor como parecia, continua a alargar adesões e a diversificar-se conceptualmente. A partir dos anos 80, advoga-se o sentido de liderança dos professores embora restrito à dimensão instrucional e pedagógica. Contudo, não se atribui aos professores a possibilidade de autoria no que respeita à iniciativa da mudança desenvolvida à escala local, nem se propicia a génese e consolidação de comunidades de prática profissional que a tornaria possível e relevante em termos da diversidade de contextos das escolas. Com efeito, passou então a estar associada ao êxito ou fracasso das reformas curriculares impostas por via administrativa. Esperando que sejam os executores bem sucedidos dessas reformas, atribui-se aos professores o ónus quando a sua falência ocorre e as escolas não mudam as suas práticas.

Perante o insucesso da era das grandes reformas oficiais, descrito em numerosos estudos empíricos já nos anos 80, começa a divulgar-se a ideia de que é necessário “dar” *poder (empowerment)* aos professores e mais autonomia às escolas. Em paralelo à retórica do poder profissional dos professores emerge a noção da liderança partilhada (Sanches, 2000) ou *distribuída* (Alma, 2002; Lakowski, 2002), a qual, além de assentar em valores inerentes a uma concepção democrática da escola pública, também potenciará resultados pedagógicos e de desenvolvimento profissional mais eficazes (Lieberman & Miller, 2004; Lima, 2000; Sanches, 2000).

De modo coerente e inovador, a concepção colegial da liderança opõe-se e tende a afastar-se da visão hierárquica, administrativa e gerencialista, burocrática e racional tanto da escola como da liderança (Sanches, 1998). Por um lado, a democratização da liderança, fundamentada nos valores da participação e da representatividade da diversidade social e cultural, desenvolve-se a partir da constatação de que a realidade organizacional das escolas se torna cada dia mais complexa. Justamente por isso e por outro lado, requer teorização fundadora mais refinada e inovadora que permita abarcar a dimensão axiológica, ética e deontológica da liderança da escola e dos professores. Mas esta viragem conceptual referente à profissão docente não se limita às questões mais restritas do ensino e suas didácticas. Adota uma visão ampla da profissionalidade docente. Implica necessariamente outros espaços organizacionais de maior representatividade, participação e envolvimento, enfim, outras dinâmicas interaccionais entre professores e administração da escola, não restritas ao trabalho em equipa ou constituição de grupos de trabalho distribuído pela hierarquia. Requer, sobretudo, acção de transformação baseada em normas de confiança, colaboração e poder real de decisão. Significa, enfim, nova conceptualização do professor e reestruturação da escola.

O professor como líder intelectual

O contributo de Henry Giroux (1988, 1985) nesta matéria é relevante para se conceptualizar a liderança do professor enquanto intelectual, já que, através da tipologia, ilustrada na *Figura 1*, o professor não é perspectivado como mero executor da acção que outros conceptualizaram, nem como técnico. Pelo contrário, pensa-se como *intelectual* capaz de inovar e de criar obra profissional. Esta tipologia, apesar do seu carácter abstracto e de não existir em estado puro na realidade, permite olhar o professor sob diversas facetas, algumas bem contrastantes como é o caso do tipo de professor *transformador*, fundamentalmente movido pelo empenhamento na mudança e inovação da escola, e do professor de tipo *conformista*, descrente da eficácia dos seus esforços para a mudança da escola e das suas práticas, e que, por isso, acabará por contribuir para a reprodução do *status quo* da escola; neste aspecto, tende a corroborar os resultados desejados pelo tipo de professor que tender a defender e hegemonizar o poder reinante. Do mesmo modo, são contrastantes os tipos de professor *crítico e hegemónico*. O primeiro desempenha o papel de oposição ao poder dominante, é alguém insatisfeito perante a situação reinante, tudo fazendo para desocultar os factores escondidos e críticos que sustentam o poder hegemónico instituído ou que impedem a mudança. Embora actuando em campos diferenciados, o da acção discursiva e o da acção transformadora, os dois tipos de professor – *crítico e transformador* –, quando coligados, poderão exercer uma liderança activa na escola que se complementa.



Figural. Tipologia do professor como intelectual, segundo Giroux

Ao longo das últimas décadas do século XX, acumularam-se estudos de casos de professores que registam e descrevem a coexistência mista destes tipos de professor idealizados por Henry Giroux. Alguns põem em foco a visão ética da liderança dos professores (Galveias, 1996; Seiça, 2001), salientando-se os seguintes aspectos: liderança entendida e assente num sentido ético e deontológico que fundamente as decisões pedagógicas e de escola; o sentido de justiça em relação aos alunos e colegas; o comprometimento com o bem-estar dos alunos; e o empenhamento em relação à escola e à profissão. No seu conjunto esses estudos revelam, ainda, a capacidade de resiliência, de empenhamento num liderança colegial e transformadora da escola e do ensino, embora nem sempre reconhecida (Sanches, 1997, 1999, 2004). Conexões positivas entre as práticas de liderança dos professores, o rendimento escolar dos alunos em torno de metas ambiciosas de aprendizagem e o desempenho global da própria escola são resultado convergente de vários estudos (Murphy, 2005). Em suma, embora não se defenda a sobrelocação das funções inerentes ao professor, a investigação realizada em Portugal e outros países sugere à evidência as vantagens desta visão de escola e da profissão docente.

Fontes de legitimação da liderança dos professores. São complexos os elementos que legitimam a liderança dos professores. Em síntese, enunciam-se em seguida através da correspondência estreita entre ação e pressupostos que a orientam e sustentam.

Pressupostos	→	Ação profissional
➤ Conhecimento profissional		- Padrões elevados de desempenho
➤ Socialização comum		- Adesão a práticas de colegialidade
➤ Autonomia profissional		- Orientação para inovar
➤ Especialização		- Difundir práticas novas
➤ Desenvolvimento profissional		
➤ Deveres profissionais fundados em valores e ideais		- Normas éticas de conduta
		- Identificação com valores da comunidade
➤ Aceitação de compromissos partilhados		- Colegialidade como virtude profissional
➤ Sentido de independência		

Individualismo versus liderança colegial

São numerosos os estudos portugueses que reconhecem as vantagens das práticas colegiais, mas alguns também indicam o isolamento e as práticas individualistas dos professores aos vários níveis da estrutura organizacional da escola (Lima, 2000; Sanches & Pinto, 2001; Pinto & Sanches, 2001; Simões, 2005). Parece haver uma tensão entre o desejo de uma partilha e convivialidade profissional *versus* contextos que mais propiciam o isolamento e o individualismo, especialmente entre os professores do 1º ciclo. Apesar da constituição recente dos agrupamentos de escola, esta tensão tenderá a acentuar-se graças à vaga da ideologia da *performatividade* enfatizada no quase endeusamento da avaliação desse desempenho para progressão na carreira.

No entanto, certas formas de individualismo – *corrosivo* e *permissivo* –, ilustradas na *Figura 2* e que Fullan (1999) caracteriza, apresentam sérias limitações ao trabalho docente, constituindo um factor corrosivo da construção de comunidades de prática profissional. Com efeito, o individualismo permissivo não permite uma construção partilhada e aberta do conhecimento profissional, e conduz a formas de estar na profissão que não favorecem, por um lado, um sentido de autonomia profissional clarificada em relação aos condicionamentos externos e à normatividade criada oficialmente. Por outro lado, como não há análise crítica conjunta e partilhada das situações da escola e das aprendizagens dos alunos, a orientação profissional é *interna* mas *restrita*, pouco facilitando e motivando o seu desenvolvimento profissional e a integração nas comunidades de prática.



Figura 2. Formas de individualismo profissional

A colegialidade contrasta com o individualismo, apesar de pouco praticada pelos professores e de alguma críticas que certas formas de a entender (Fullan, 1999; Hargreaves, 1998). Contudo, ela implica características que definem as comunidades de prática. Em síntese, enunciam-se em seguida.

1. Afinidades de ideias, convicções, projectos e preocupações.
2. Definem em comum o essencial para o seu trabalho.
3. Motivação para participar, intervir e transformar.
4. Sentido de interdependência.
5. Abertura à diversidade.

6. Valorizam as aprendizagens resultantes da interacção com os outros.
7. Analisam criticamente e em conjunto novas perspectivas e situações preocupantes.
8. Desenvolvem uma perspectiva comum sobre os problemas a resolver.
9. Partilham aspirações e necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Como se ilustra na Figura 3, a colegialidade toma formas espontâneas mas também outras que são impostas e tornadas obrigatórias por alguns directores de escola que a consideram via segura para o desenvolvimento da escola. Contudo, enquanto a colegialidade espontânea significa que os docentes a entendem como *virtude* profissional e a ela aderem e integram nos seus quotidianos de trabalho, a segunda reduz-se ao funcionamento de grupos de trabalho com tarefas específicas e ocasionais. A primeira é de natureza *administrativa* e imposta, a segunda é *emancipatória* (Sanches, 2000) porque implica sentido de responsabilidade interdependente, dialogo e partilha, sentido social da profissão; e, neste medida, trabalho organizado em termos de experiências e projectos comuns, com base na construção de saber profissional transversal.



Figura 3. Formas de colegialidade profissional

Características das comunidades de prática

A abordagem das comunidades de prática teve origem nos contributos de Lave e Wenger (1991) e de Wenger (1998). Remetendo os interessados para uma análise atenta e detalhada destas obras seminais, nesta secção caracterizam-se alguns aspectos essenciais das comunidades de prática no sentido de as relacionar com a acção de liderança dos professores, com relevo para os conceitos de *aprendizagem*, de *participação* e de *prática*.

Aprendizagem. Uma das dimensões essenciais nesta conceptualização é a aprendizagem profissional entendida como desenvolvimento da pessoa que é o profissional professor, propiciada e expressa na criação de histórias e narrativas subjectivas, de sentidos que referenciam a identidade e as pertenças da pessoa. Deste modo, a identidade individual ou colectiva é sempre uma construção da historicidade vivida em diferentes comunidades ou redes sociais de pertença real ou simbólica. As aprendizagens profissionais ou outras não podem, por isso, dissociar-se dos contextos

— sociais, políticos e culturais nos quais há interesse e desejo de intervir activamente
— e nos quais ocorrem as experiências que nos são proporcionadas ou que procuramos.

Participação. A participação pode tomar formas diversas, mais ou menos intensas de empenhamento, de discordância, de rebelião, de conformidade passiva, de competição e de desafio. Envolve sempre acção e conexão, mas não se reduz a situações mais ou menos episódicas. Como refere Wenger (1998, pp. 51-85), cuja teorização estamos a sintetizar, participar implica entrar, fazer parte das “práticas das comunidades sociais”. Reflecte-se nos modos subjectivos de construir e desconstruir a dinâmica das identidades no interior dessas comunidades. Traduz-se no desenvolver ou no ruir do sentido de pertença a um grupo profissional. Nas palavras de Wenger (1998), a participação “situa a negociação das significações nos contextos da nossa identificação e pertença com as comunidades sociais. Neste sentido, é parte integrante das identidades pessoais e colectivas” (p. 71). As relações sociais são dimensão proeminente na participação implicando processos interaccionais complexos entre os quais sublinho os seguintes:

- *Concordâncias versus divergências*
- *Resistências*
- *Flexibilidade e ajustamentos*
- *Resoluções mesmo que sejam parciais ou efémeras*
- *Realizações graduais e progressivas*
- *Dar e receber*

Revelam-se, no processo participatório, as finalidades que movem o sujeito agente, as interpretações e significações, os valores que sustentam e motivam o agir e o assumir do compromisso, as interconexões que se estabelecem com outras comunidades de prática, na escola, entre escolas, ou fora delas, por exemplo. Mas, importa sublinhar, o cerne da participação é o sentido colectivo:

- *As relações mútuas e a organização dos grupos*
- *A coordenação das actividades e a partilha de recursos*
- *Os mecanismos de coesão*
- *As formas de afinidades e os tipos de interesses mútuos*

Sendo um processo experiencial por excelência, a negociação das significações no interior das comunidades de prática apresenta dinâmicas contextuais únicas, implica interações contínuas, é resultado do valor que lhe atribuímos, enquanto processo e enquanto objecto e finalidades. Na expressão de Wenger, “o significado não existe em nós mesmos nem no mundo, mas na relação dinâmica do viver no mundo” (p. 54).

Prática. Sendo antiga a questão epistemológica das interacções entre teoria e prática, Wenger (1998) considera que “A prática não é imune à influência da teoria, mas também não é um mera realização da teoria, ou uma aproximação incompleta dela” (p. 48). Seja sob a forma tácita e implícita, abrangendo os pressupostos partilhados; ou sob configurações formais e explícitas, como a *Figura 4* ilustra, a prática abrange tudo o que se faz e resulta da acção individual ou da comunidade. Reporta-se a campos muito diversos, da aprendizagem e conhecimento à linguagem e seus códigos; da normatividade e definição de papéis assumidos, simbólicos ou não, à negociação de significações seja ela expressa ou implícita. Por isso, releva sempre do social e do sentido de historicidade.

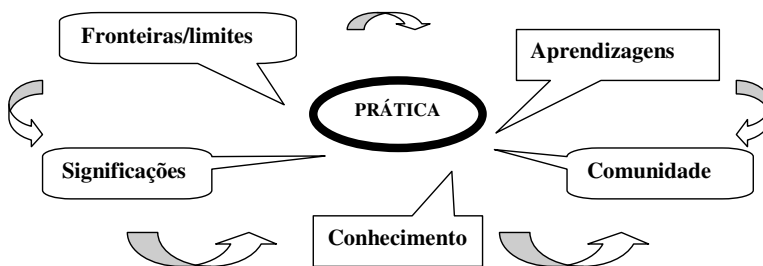


Figura 4. Dinâmica interna da prática

Liderança de professores e poder das comunidades profissionais

De acordo com este enquadramento teórico, podemos considerar a escola e a profissão docente como construção colectiva da prática local. É o envolvimento nos processos de construção de práticas significativas, de modo partilhado e conjunto, e por oposição a manifestações de individualismo e de isolamento profissional, descrito em alguns estudos, que se tornará possível dar sustentabilidade às crescentes exigências institucionais, sociais e culturais que actualmente se colocam ao exercício da liderança profissional; mas uma liderança que exprima o sentido de agência profissional dos professores na comunidade educativa.

Neste sentido, as comunidades de liderança profissional podem tornar-se instâncias de poder actuante mesmo em condições de confronto com outros poderes. O sentido de liderança agente dos professores imprimirá dinâmicas de inovação local e de capacidade colectiva para lidar com os conflitos que sempre eclodem no processo de mudança. É nesta dinâmica complexa, feita de conhecimentos acumulados da prática da escola e das comunidades de professores que facilitarão o trabalho dos seus membros e serão transmissíveis aos novos membros. É, ainda, a partir desse conhecimento, acrescido das cerimónias, ritos e rituais organizacionais e das histórias locais, que se escreverão narrativas, as quais hão-de enriquecer o reportório partilhado das comunidades profissionais. Um reportório que, em última instância, respeita ao discurso subjectivo e interpretativo sobre o mundo, às metáforas, aos símbolos construídos localmente. Poderão, embora, conter ambiguidades, mas reflectirão sempre a história e a memória de envoltimentos mútuos e, sobretudo, das lideranças colegiais intervenientes e orientadas para a sustentabilidade de comunidades de transformação do local. Todos estes elementos constituirão, enfim, património da memória colectiva da escola e das suas comunidades.

Há que entender as comunidades de prática profissional, não como meros grupos de *performatividade*, ainda que de acção eficaz e empenhada, nem como redes sociais, mas como empresa conjunta que é fonte de coerência, de coesão, de responsabilidades mútuas entre os seus membros. É nestas características que se funda a força das comunidades de prática no sentido que J. Lave e E. Wenger teorizam. É que, segundo estes autores, a acção das comunidades de prática nunca é totalmente determinada ou condicionada por forças externas, sejam elas sob a forma de decretos-lei, de outro tipo de normativos, de interferência individual e poder expresso ou mandato específico. É

bem conhecido o fenómeno da “infidelidade normativa” (Lima, 1991) e da capacidade dos professores inovarem nas margens e à margem do sistema central. Com efeito, mesmo neste último caso, a prática tende a evoluir e há uma resposta própria autónoma, específica da comunidade a esse mandato. Seria inútil pensar que a comunidade possa sempre evitar a emergência de manipulação, de intimidação, de coerção em ordem a um efeito de conformidade. Todavia, e em última instância, qualquer que seja a origem ou forma de poder exercido, será sempre mediado pelo poder assumido e pelo tipo de resposta construída e apresentada pela comunidade.

Referências

- Alma, H. (2002). *Distributed leadership: leading or misleading?* Conferência proferida no Congresso Anual promovido pela British Educational Leadership and Management Association, 20-22 de Setembro, Birmingham, England.
- Fullan, M. (1994). *Teacher leadership: a failure to conceptualize*. In D. R. Walling (Ed.), *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers* (pp. 241-253). Bloomington, IN: Phi-Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Galveias, M. F. (1996). *Concepções éticas e morais de professores no contexto da interacção pedagógica*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning*, South Hadley.
- Giroux, H. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, Vol. 49, 376-379.
- Hargreaves, A. (1998). *Teaching in the knowledge society in the age of insecurity*. Open University Press. Mcgraw-Hill Education.
- Lakowski, G. (2002). *Distributed leadership: An ideia whose time has come?* Conferência proferida no Congresso Anual promovido pela British Educational Leadership and Management Association, 20-22 de Setembro, Birmingham, England.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Lima, L. (1991). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização. *Inovação*, vol. 4, 2-3, 141-153.
- Lima, J. A. (2000). O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias. In J. A. Costa, A-N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 65-94). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press. A Sage Publication.

- Pinto, A., & Sanches, M. F. C. (2000). *Interações organizacionais dos grupos disciplinares: Balkanização ou anomia?* Comunicação apresentada no congresso da Sociedade de Ciências de Educação. Faro: SPCE.
- Sanches, M. F. C., & Pinto, A. (2001). Uma cidade escolar em construção: Natureza das interações organizacionais entre escola e comunidade, *Revista de Educação* vol. X, nº 1, 99-122.
- Sanches, M. F. C. (2004). Construção discursiva da liderança escolar dos professores: da praxis revolucionária ao tempo de normalização. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, nº 2, 133-180.
- Sanches, M. F. C. (2000). Da natureza e possibilidade da liderança colegial nas escolas. In J. A. Costa, A-N. Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 45-64). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, M. F. C. (1997). Para a qualidade de ensino: Perspectiva organizacional. *Inovação*, vol. 10, 165-193.
- Sanches, M. F. C. (1998). Para uma compreensão democrática da liderança escolar: Da concepção hierárquica e racional à concepção participatória e colegial. *Revista de Educação*, vol. VII, nº 1, 49-64.
- Sanches, M. F. C. (1999). Liderança pedagógica e social: Retratos entre pares. *Revista de Educação*, vol. VIII, nº 1, 65-82.
- Sanches, M. F. C. (2003). Liderança de professores: Praxis social e ética no contexto das comunidades de prática. In L. A. Guedes (Coord.), *As lideranças educativas na escola de hoje* (pp. 127-145). Porto: Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Seiça, A. (2001). *A docência como praxis ética e deontológica*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Simões, A. M. O. R. (2005). *Constituição e funcionamento dos departamentos curriculares: lógicas de ação organizacional*. Tese de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion - Education for good Citizenship

Miriam Donath Skjorten¹

Department of Special Needs – University of Oslo

Introduction

In this article, special emphasis will be put on the potentials of cultural activities as part of educating children to become active creative citizens. Cultural activities are an important tool in education as well as a tool to secure better life quality for children and adults in the school community and the community as a whole. I will specially focus on the importance of cultural activities in promoting interaction and communication and thereby also promoting learning and emotional and social growth and participation within informal and formal education in inclusive relevant settings.

Inclusive settings embrace all members of the community, irrespective of age, social and economical background, emotional, sensory, physical or cognitive functioning, cultural backgrounds and experiences. Within formal education that usually is organised according to age, it is important that **all** children learn together with children their own age. When we refer to inclusion, we are also talking about natural diversity within a class and a community. Genuine inclusion will promote the responsibility of every individual within a collective democratic society.

In this article the concept “cultural activities” includes only activities related to dance, music, drama, arts and crafts (including drawing and sculpture) and story telling. I use the term “cultural activities” rather than “the arts” or “fine arts” because in some cultures the concept “arts” can be considered somewhat artificial and alien.

These activities can embrace a wide range of experiences including relevant cultural heritage on the one hand and on the other hand, contemporary forms, and children’s and adults’ own individual experimentations and creations expressed as result of their own creativity and participation. Creativity can emerge in solitude and through interaction with others, taking considerations to individuality as well as to needs of the group and for cross-cultural interaction.

Cultural heritage includes reproductions of songs, dances, stories, traditional graphical patterns etc.. It also includes styles or ways of singing, dancing etc., that have been handed down from generation to generation. Cultural activities will in addition to

¹ Emeritus Professor Associate.
miriam.skjorten@isp.uio.no

cultural heritage also include playful improvisations created on the spur of the moment as well as new “productions” that are gradually structured so that they can easily be repeated and may be handed on to others. One can also find many examples where improvisation and pre-structured elements are combined. Jazz music is a good example of this.

Cultural activities imply activity and participation on the one hand and active participation as audience, onlookers, listeners and readers on the other hand. Both scopes provide enrichment for the participants. Thereby providing possibilities to share with a group and developing potential for good and active citizenship.

This article is mainly the out come of many years’ experience with children, teachers, teachers to be and other adults working with children, youth and adults who were marginalised in one way or another. Practice, theory and understanding were developed through discussions, practical work, implementation of findings and theoretical holding points.

Diversity and enrichment - past and present

In the past, in each of our countries, we had developed an artificial society through sorting, grouping and thereby segregating individuals from their natural social, cultural and physical environment. Eventually these segregations had developed “new social units”.

Segregation occurred and occurs because of social, economical, cultural and/or religious background and/or because of disability. Persons who are segregated become marginalised, because they are not given the same opportunities for learning, development and participation as the “privileged” population. However, in many ways the “privileged” also can be marginalised because they do not have the opportunity to for enrichment through interaction with those persons who are segregated.

In the last decades, we have realized that through segregation our society has lost some important dimensions. Today we are striving to find ways to bring society to the realization that diversity - all diversity – must be seen as “normal” and enriching for all involved.

A “normal” society will include members with differentiated needs, interests, talents and opinions. When we talk about a "normal" society or "normalisation" it refers to a society that not only accepts diversity, but also looks at diversity as enrichment and not as a burden. Such a society will provide the necessary respect, conditions and consideration for all its members, giving them the opportunity to experience equality and self-worth. This will help to lead us closer and closer into a more genuine democratic society. Children, when they are very young do not segregate, however they soon learn to segregate from parents, teachers, the school system and the media. Therefore, a re-orientation is needed.

A re-orientation should include the understanding that children are valuable by their own right (not only as future adults) and that society must provide necessary conditions and adjustments and not solely expect that children and adults with a different background or with impairment should be the only one to make adjustments to the existing physical and social and cultural environment.

Our slow road towards inclusion

Practical experiences, research, legislations (both international and national) as well as artists of different kind have for many years tried to guide us and give us inspiration towards a more just society.

In 1923, the author Khalil Gibran wrote:

“... ”

And though they are with you yet they belong not to you.

You may give them your love but not your thoughts,

For they have their own thoughts...”

And about teachers he said among others the following:

“... ”

If he is indeed wise he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind...”

John Dewey (1859-1952) followed by Paulo Freire (1921-1997) showed us that learning depends upon “learning by doing” including dialogue, interaction and participatory learning based on learners’ reality and experience (this includes learning to read, write and mathematics). Emphasis was also put on the importance of working together rather than competing with each other. In his sociological studies, Urie Bronfenbrenner (1917-) shows us how the development of an individual is influenced by the different systems she/he is surrounded by and grows up in. Below, p 17 you will find a model I have developed that is somewhat similar to Bronfenbrenner. Lev Vigotsky (1896-1934) also emphasised the importance of the social environment for learning.

One knows and accepts all these theories and yet schools and the society at large emphasises the “truth” of books and what teachers and other adults are saying, ignoring children’s voices. In the 70s or 80s UNESCO made an attempt to collect children’s voices about “What Makes a Good Teacher” (editors Elizabeth Khawajkie, Anne Müller, Sigrid Niedermayer, Cilla Ungerth Jolis. It is published by UNESCO in English, French and Spanish – no year). It makes wonderful reading and is still relevant today.

Some of the most important international policies to support inclusion and rights are:

- The Declaration of Human Rights - 10.12.1948
- The Convention on the Rights of Children, 1989, United Nations
- Education for All: 1990 World conference in Jomtien, Thailand
- Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with

Disability, 1994

- The Salamanca Statement, in the report from the world conference on special needs education: access and quality, 1994, UNESCO

- The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, 2000, UNESCO

In addition, we have all the national policy papers, acts etc. on universal education, inclusion, rights to access and participation and quality of life etc.

Unfortunately, these goals are far from being fulfilled. On the contrary, more

children than ever are living under unfavourable conditions. These conditions are severe that it hardly gives opportunities for good citizenship.

To really move towards inclusion it is, among others, necessary to study carefully the Convention on the Rights of the Child, (ratified by all European countries and by most other countries in the world). We must ask ourselves: “do we take children, their needs, rights and uniqueness seriously?” “Is our education really giving opportunities for learning, development and participation?”

In this article, education refers to both informal and formal quality education in inclusive settings, and in child and learning friendly environments.

Play, games including other cultural activities are of great potential and value. By their nature, these activities can easily invite for diversity, dialogue and sharing, rather than for uniformity and competition. Since we live in a very competitive era, the characteristics cultural activities I am referring to are of great importance.

The role of cultural activities

This article focuses on **the role of cultural activities** in promoting:

- The physical, emotional, social and cognitive growth of the individual as unique person and as a member of his/her social unit (family, class, community)
- The growth of the social unit – the group as a whole resulting from the diversity of its individual members and ability to share.

The cultural activities discussed are important tools that can help us to help children and adults to get in touch with their emotional and social experiences and competencies. These competencies are often ignored by formal education. On the other hand, it gives us an indirect as well as direct tool towards learning democracy and good citizenship.

Emotional and social competency is not only important for a child’s wellbeing but can at times prevent and at times reduce failure and thereby feelings of worthlessness when the child does not succeed in performing specific tasks or for example understanding all that is being taught in class (Rye, 2001). When cultural activities are taught as proficiency subjects directed by curricula only, rather than by the interests and experiences of individual learners, cultural activities can as other school subjects also produce feelings of failure and/or boredom.

It is important not only to discuss cultural activities from the point of view of the participator but also from the point of view of the observer, onlooker, listener or audience. In the 70s and 80s, when cultural activities became important as educational tools, one often claimed that only participation in such activities through for example singing, dancing, role-playing etc. was really valuable. Being a spectator, a member of an audience or an onlooker was considered as an act of passive entertainment that provides no more than pacifying pleasure.

One soon realised that one could also be active while looking or listening and that this was not synonymous with “taking a rest”. On the contrary, listening and looking can be important for the enrichment of experiences and may thereby increase one’s own activity and creativity. It can also increase the ability to observe and analyze in general.

However, one must learn and train to listen and look in an active and analytical and constructive way. Giving positive and critical feedback to the “performer” will be

of benefit to both parties and is part of a democratic give-and-take society.

Diversity will also be manifested here, some like to listen to music but not sing or play an instrument, others like to tell stories but not listen to stories. Some people would like to dance but cannot because of a physical impairment, some like to dance, but cannot hear. Some like only to listen and look because their demand for quality does not give them pleasure as participants - this one can and should work on.

Teachers and cultural activities

If we really want to use cultural activities as a tool for growth and not only as a cultural orientation or as leisure activities, we must use this tool carefully and consciously. Therefore, teachers and teacher-trainers, parents, artists and amateurs/volunteers should be made aware of **how** and **why** cultural activities are so important. Also, authorities responsible for making curricula and those who are providing the finances must be made aware of the same. It is important that enough time and competent training is provided in teacher education, and that schools and kindergartens permit enough space and time for these activities.

Teachers must involve themselves in such activities and go through personal experiences before they can really understand and comprehend how these activities “work” and how one can apply such activities as a tool in education, special needs education and inclusion. Teachers should be able to understand how they could use cultural activities as means for helping children to develop self-worth and for enriching their experiences and scope of learning and developing interest and curiosity for the unfamiliar cross-cultural situations, diversity and inclusion.

It is not enough for teachers to gain understanding through lectures or participation only. Teachers must also learn to analyze the nature of such activities, and how the different activities can act upon different pupils using different methods. However, this is not merely a matter of learning skills and methods. Teachers must understand through their own experience how such activities can influence and trigger emotions/feelings and self-worth as well as the joy of being active physically, emotionally, intellectually and socially.

The Uniqueness of Cultural Activities

Cultural activities such as dance, music, drama and theatre, graphic expression, sculpture, arts and crafts, story telling, poetry and fiction are also referred to as the fine arts. They are all unique in their means of communication and thereby unique in bringing forth meanings, atmospheres and feelings. Their uniqueness also lies in how one can express different qualities, contrasts and nuances and how these, if so wished, can be melted into a holistic experience and understanding. The activities can present features from the past, contemporary features and dreams for the future as well as unrealistic fantasies. Cultural activities can therefore:

- Preserve cultural heritage on the one hand and on the hand help cross-cultural “meetings”
- Create, redeem, abstract, provide structure for and give form to and integrate feelings and thoughts
- Unite movement, rhythm, sound, and form

- Unite movement or sound on the one hand and stillness on the other hand
- Unite tension and relaxation
- Unite space, time, force and flow
- Unite body and soul or the physical and spiritual
- Unite play and ritual
- Unite truth and fairy-tale, fact, fantasy and dream
- Unite what is of individual and what is of common and social interest

[Most persons will agree to that the features mentioned above are positive. However, these activities can also be used as promoters of extreme political ideologies, advertisement - tempting individuals to buy what they do not really need, raise religious unity and fanaticism, etc.]

The fine arts have among others two important traits. The first one is to **organize** and **give structure and form** to impressions, moods feelings, atmospheres, thoughts, ideas etc.. When one for example organizes tones in a certain order and in a certain rhythm it may express something different than when the organization is given another form. The different organization of lines and colours can give different representations. The ocean and the desert may have common lines, but different colours.

The second trait I would like to mention is that through the fine arts one can try to convey a **message** using features from reality, but not copying reality. This will call for the **abstraction** of reality. Nature, objects, ideas and feelings are simplified in order to indicate features that will trigger memories, emotions and thoughts. In this way the message can get a **universal** meaning. Through the use of abstraction, the experience can be transformed from a highly personal experience into a more or less universal experience. In this way, it can bring people with different experiences and from different cultures to a common understanding.

A photograph records as many details as technology allows while a painting will not give as many details and may emphasise other details. At times sizes, shapes and colours may be exaggerated or diminished. A microphone will record reality while a musician may reduce or increase the nature of tones or exaggerate the volume, speed or rhythm, all depending upon what he/she wishes to convey.

As already mentioned above, the different forms of cultural activities have on the one hand common expressive trends and on the other hand each has a unique expressive medium presenting different details and qualities and giving expression to different emotional and descriptive nuances. Some things will only be possible to express through a particular medium. The choice of medium will not only depend upon what should be expressed, but upon who expresses it. I may want to express an issue through dance while you may want to use colours and lines.

The different cultural activities are equally important. If we experience, or are exposed, to many different expressive media it will be enriching. However, dance, movement and song have a special importance because they all are media initiated and expressed by the means of our own body.

Other activities such as dramatizing, drawing, sculpturing, playing a musical instrument are also expressed utilizing the body even if the emphasis is not the medium of movement but other media. Even activities using verbal language depend on body and movement and will often relate to bodily experiences both directly and indirectly.

*In the beginning, there was chaos everywhere.
Sound mixed with light.*

Movement and form were in disorder.

*Then it was that movement managed to create more space,
and all had more room to present themselves*

*Light, with its colours and variation of intensity -,
Sound with its tones and variation of intensity -
Form, in two and three dimensions with variation of intensity.*

And movement found its own place, but gave something of itself to them all.

*Only then came men and women , and with them came words.
Whenever a new person is born,
life commence with body and movement...*

It will therefore be of special importance for children as well as for adults to “tune in” and develop the “sensitivity” of their body, to develop body awareness and control as well as to develop a positive body image.

Developing a positive body image can only be done through an interaction of body movement related to emotional, social and intellectual activities. Training of motor skills alone will not develop the kind of body image I am referring to. Persons with a good body image, good self-esteem, social awareness and empathy have a better chance to develop into active citizens.

Why cultural activities

What makes cultural activities so attractive is the multiplicity that they represent. They can cover a large variety of interests and aptitudes and help to liberate our thoughts and feelings. In reality there is no “right” and “wrong” when engaging in cultural activities. Of course one can choose to follow a certain tradition or “school” binding the execution of dance, music, theatre or painting to a certain style where there are “rights” and “wrongs”. But one does not have to do this, one can follow one’s own inner motivation and creativity.

On the other hand, there are very strict rules with respect to how to spell words, what the results are of a task in arithmetic or how one quotes the order of historical events.

Cultural activities should be part of life in the home, community and school. Cultural activities can be used as an end in itself, or as a tool for:

- Conveying information
- Communicating when words are not sufficient or do not reach at all
- Preserving cultural heritage
- Rehabilitation and therapy
- Education, special needs education, promoting processes towards inclusion, including education towards democracy and good citizenship.

Below I will focus on cultural activities as a tool in education including the promotion of the processes leading towards inclusion, while the other aspects will only be dealt with superficially. I will also emphasize the special importance cultural activities may have when children or adults have barriers to learning, development and

participation.

Cultural activities and information

Information

Cultural activities can function as a good medium to spread factual information. What is even more important is that cultural activities can provide emotional experiences so that factual information can become even more meaningful. Professional books and pamphlets will usually give practical and technical information while cultural activities, if well done, can convey social as well as emotional experience related to the information given.

This is true in relation to any minority group, be it because of cultural differences, social status, gender, colour of skin, age, impairment or any other marginalizing condition. Cultural activities can, better than factual information alone, help to develop real and deeper understanding, awareness and empathy that may lead to change of attitudes.

For years people have been making efforts to spread information **about** persons with disabilities and their families and their potentials and needs. Efforts have been made to sensitise the majority to develop insight and empathy for persons who are different. Today's status of persons with impairment and other persons who are different is proof that although the situation may have improved, there is still a long way to go. In order to develop a real reciprocity one should also provide persons with impairment and persons who are marginalised in other ways, with an insight into the experiences, potentials and especially needs of persons who are not marginalised who do not have impairment/disability.

Do persons with impairment have empathy for persons without impairment? Do persons who in one way or another represent a minority have empathy for those belonging to the majority? Can cultural activities help to develop a better mutual understanding?

If information is to come across and also provide experiences it must be well presented. It will therefore be important to encourage artists of all kinds to become more involved in providing experiences **for** and **about** children and adults who represent either a "minority" or a "majority". This can be done through writing, painting, playing instruments and singing, dancing, producing plays and telling stories and tales (old and new).

I would like here to mention Finn Carling (1925-2004), a Norwegian novelist and essay writer, who himself had severe Cerebral Palsy and who through his writing promotes our understanding and insight into a child's struggle to be able to play, communicate, get experiences and learn to walk (Carling, 1976). He also wrote about a person's struggle for dignity (Carling, 1988), and he has warned us about how abandoned and neutralized one can become living in a society that sees everything through the eyes of persons without disability (Carling, 1975).

The National Theatre of the Deaf, U.S.A., did in 1971 communicate to me not only a genuine theatre experience but also gave us a notion of deaf persons' ways of solving communication challenges. In addition, it presented the possible vulnerability caused by hearing impairment.

In her poetic way, Barbro Sætersdal (?-2002) leads us in her collection of poems (1979) into the thoughts, feelings and worries of a mother of a child with severe developmental impairment.

Tordis Ørjasæter (1927 -) opens the doors for us to the worries, joys, and sorrows of a mother, father and siblings of a child with severe impairment (1976).

The video “Gayas Børn” (Gaya’s Children) (1998) presents glimpses into the feelings, thoughts and life philosophy of five adults with very severe physical impairment. It also presents the watercolour paintings of one of the persons, telling us about her feelings and experiences through her words and paintings.

Finally, I would like to mention the paintings of a man with developmental impairment who cannot express his thoughts and feelings with words, but who makes colourful paintings that lead us into a rich world of experiences and feelings. His paintings are in a museum.

The examples above as well as many others give us - the readers, listeners and viewers a chance to acquire a qualitative of experience and insight that factual information alone cannot give.

The arts “talk to us” through both verbal and non-verbal channels. Because of their sensitivity and because of their ways of giving form to experiences, the artists may vibrate strings in us and reach and activate parts of our own experiences that factual information cannot activate. We are “touched” and transformed. We are ready to participate.

When words are not sufficient or do not “work” at all

When preparing children for unknown experiences words will often not do. Through, for example, picture books we can prepare children for their visit to the dentist or hospital, we can explain to them that grandmother is ill and may die, and prepare them for the fact that mother is soon going to hospital to give birth to a baby. In order for such information to really reach the child, it has to be prepared by a highly qualified person in both the media used and in how children may perceive such information.

At times it may be difficult to comprehend different feelings like sorrow, anger, fear, joy and satisfaction. It may be difficult to find the right words. However, words combined with non-verbal communication through elements such as colours, sounds, movement, rhythm can be of great help.

The above is important for all children (and adults), but even more important for the child for whom words are difficult. This is important if we want to develop a society enriched by diversity and with as many individuals as possible with understanding, empathy and social awareness moving towards an inclusive society with active citizens.

Cultural activities and cultural heritage

The arts, or cultural activities, give expression to our cultural heritage. Our cultural heritage represents our roots; these roots provide basic identity and thereby feelings of belonging and security. Cultural heritage is among others strongly related to a mother tongue.

Cultural heritage is an important common base for everyone in a certain society.

Today, when people settle down in other countries than their country of birth it will be of great significance that children, youth and adult develop respect and understanding for each other's cultures and heritage. This is also the case when people move from one cultural region to another within their own country.

Cultural heritage includes also **traditions**. Traditions related among others to behaviour, relations between the older and younger generations, or one can say rules for "to do" and "not to do". Many cultures in Europe and other parts of the world will face a conflict between these tradition and modern knowledge about the needs of children to be heard, to participate in decision making, and to be respected and be taken seriously.

While using cultural activities one has good opportunity to provide children with the need to be heard, respect and being taken seriously. When children are heard and respected they will respect others and have better possibilities to develop good citizenship.

In the following, I want to show the multiplicity of opportunities cultural activities can provide when used in education and in special needs education in inclusive child and learning friendly environments.

It is important to mention here that when talking about education I am relating to a holistic education considering all aspects of education: academic, social-emotional and physical aspects of learning and development.

Cultural activities in rehabilitation and therapy - towards better citizenship

Rehabilitation, therapy and education have some related aspects and are interrelated, and act upon each other (see illustration next page). Rehabilitation - restoring, compensating or getting back functions that were lost - will have therapeutic impact and make learning easier. Good therapy, in many ways, may make learning and rehabilitation easier and good education has therapeutic consequences and may be a tool for rehabilitation.

Although there is, as mentioned above, an interrelation between rehabilitation, therapy and education there are also some basic differences between these three fields in general and in relation to cultural activities in particular. Therapy, in this context psychotherapy, is the most striking of the three since it touches the deepest strings of our feelings, thinking and psychological constitution. Therefore, therapists using cultural activities need a particularly good training in both psychotherapy and the cultural activity they are applying. This field will not be discussed further in this article. I would only like to mention music therapy, dance therapy, psychodrama and art therapy as established types of therapy using cultural activities.

Common between rehabilitation, therapy and education is that they all among others can be supportive in promoting self-esteem and thereby providing better conditions for developing empathy and intercultural understanding and interplay.

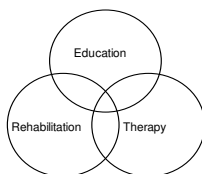


Illustration 1: The overlapping of education, rehabilitation and therapy

As mentioned above, the borders between rehabilitation, therapy and education are not clear-cut. The importance of cultural activities within education is however very important since it can reach a larger number of persons.

Let me emphasise that in this context the word education embraces education and special needs education in inclusive and child and learning friendly setting.

I would like to divide the task of cultural activities within education into two:

- Cultural activities for their own sake conveying knowledge and skills within the area of the fine arts
- Cultural activities as a tool in education

Cultural activities to convey knowledge and skills

Learning about various cultural activities is often an independent school subject, a subject that is also called “the arts” including subjects such as music, dance, the fine arts (graphic as well as sculpturing) drama, writing etc.. Some schools will also provide teaching in the performing arts which will include developing performing skills as well as learning to compose, choreograph, paint etc.. These subjects are at times part of the regular curriculum and/or part of extra curricular activities.

At times the arts will be related to for example historical events, local cultural traditions (see also cultural activities and cultural heritage), geography etc..

In this way, children will acquire knowledge and/or skill, which might give them satisfaction as well as prepare them and give them possibilities for leisure time activities as adults (as participators and/or onlookers) or even lead them towards an occupation. It may also help to develop openness for foreign cultures and thereby for intercultural understanding. Some children may however show no motivation to engage in such activities, they may prefer hiking, playing football, reading or any other activity.

In the continuation of this article I would like to focus on cultural activities as a **tool** in education/inclusive education (special needs education included).

Cultural activities as a tool in education

To understand the value of cultural activities as an educational tool one must clarify the fundamental understanding of concepts such as:

- Holistic view and approach
- Creativity
- Interaction and communication

- Self-esteem and self-realisation.

The four aspects mentioned above are all strongly related to educating children towards interaction, sensitivity and intercultural understanding.

A holistic view and approach

When working with children we are working with persons who have a “past” or a “history” of experiences. These experiences are of a physical, social, emotional and intellectual character. The child acquires experiences partly due to the natural processes of development and partly due to the child’s endless curiosity and initiatives. However, experiences are also partly induced on the child by the environment. These experiences and their quality are strongly related to interaction, communication and language.

Raising and educating children gives parents and teachers the privilege of providing the children with an opportunity for new experiences, providing the children with the conditions that will give them freedom to search for their own experience, to challenge and ask questions as well as preparing them for future experiences. This requires that we consider all aspects related to development, aspects within the child as well as environmental aspects. This invites us to look at child development with a holistic or ecological approach.

The illustration on the next page shows that a child’s **physical, social, emotional, and intellectual** functions influence each other’s development. The child influences his/her own social and physical environment, and, that environment will at the same time also influence the child’s development.

The **close environment** will vary in accordance with the stage of life a person is in. It will be the family for the youngest child, the family and the kindergarten for the child of pre-school age, the family and the school and finally the family and the place of work. In other words, it is the environment a person is part of on a daily (or nearly daily) basis.

The child will have a **direct and indirect influence** on his or her close environment if the close environment is a “healthy” one. On the other hand, the close environment will have a **direct and indirect influence** on the child. One can talk about mutual influence and a “give and take” relation. The development of this “give and take” relation is also the foundation for a “give and take” relation in an intercultural context.

The balance and relation between “give” and “take” will vary in accordance with the dynamics of communication, customs and traditions. The amount of respect one has for children, the point of view one adopts on children’s rights, democracy and social relations in the family, community and at a working place will determine this balance and relation.

The **distant environment** - the community and society at large includes in addition to dynamics of communication, customs and traditions also laws and regulations and the impact of the media (newspapers, radio, and television). Here the individual child or adult will have only **indirect influence** unless the dynamics of democracy are working very well. **Indirect influence** will, among other things, develop as a consequence of existing knowledge about children, about what is needed for them to develop an acceptable quality of life and what will the adults need for their good quality of life.

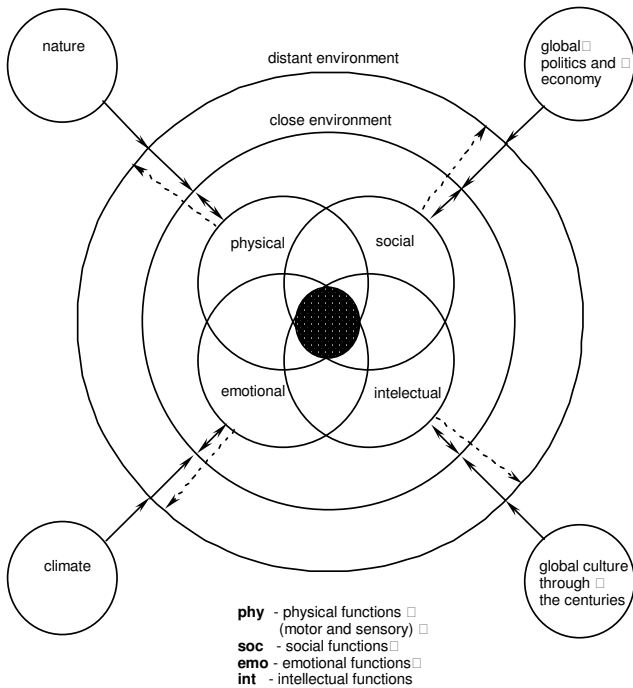


Illustration 2: A holistic approach

Nature and **climate**, as well as **global politics** and **economics**, and **global culture** will also have an influence on the child's total development. Generally speaking, one can say that children growing up in very different natural and climatic environments will probably develop behaviours that are different in quality.

Parents and teachers face great challenges if they believe in giving children the opportunity to develop as unique persons, persons in their own right, and not as images of the ults. At the same time, children must also develop as persons who are considerate and sensitive to other people and other cultures. This will require a good amount of sensitivity, empathy, creativity and flexibility from parents, teachers and the system.

Creativity

What is this "magic" word **creativity**? Can one develop creativity?

Much research has been done regarding this concept and many answers have

been given depending upon the professional background of the researcher. The explanation of the concept will depend upon whether the researcher is rooted in physical science, liberal arts or the fine arts.

Many have defined creativity, and all definitions differ, at least in some aspects. I still like best the description by the Norwegian researcher Gunvor Rand (1981) although many years have passed since her presentation of the concept. She has summarized her search for the meaning of creativity in the following way:

"Creativity is a process in which an individual, as a result of his or her personal abilities and possibilities and in interaction with his or her environment, will seek towards new and/or original products which are adequate for the situation . . . This product can be of concrete or abstract character." (Rand, 1981: 6)

It is important to realize that creativity is a **process**. This process depends upon flexibility - flexibility of the mind, flexibility of the active person and flexibility of the persons surrounding this person. In the creative process, there can be two major types of creativity: intuitive creativity and analytical creativity. **Intuitive creativity** is the type of creativity that occurs on the spur of the moment through improvisation and often without conscious premeditation. It is what happens when one "lets oneself go" and one just dances, sings, plays music, writes whatever comes to one's mind. **Analytical creativity** is what we use, when we plan, redo and reconstruct our creation in relation to an abstract or concrete objective we may have.

The creative process will usually combine intuitive and analytical creativity.

Creativity and structure

During the past years, a myth developed in Western countries that creativity is nearly synonymous with boundless freedom or no structure at all. Looking back one can understand this way of thinking because of the over-structured and very skill-oriented teaching of cultural activities in the past. Cultural events were also over-structured.

In reality, we have experienced that while exaggerated structure will suffocate creativity, a total lack of structure may often paralyze creativity. In other words, in order for creativity to emerge one needs a framework within which creativity will usually have the possibility to blossom.

The structure I have in mind can be related to content (topic, story, event, etc), structural elements such as choice of rhythm, duration, movement qualities, forms and/or colours. Defining such elements and relating improvisation, experimentation to such elements or trying out step by step various combinations can for many provide the structure, the framework necessary for creative powers to be able to emerge and be released and materialised.

However, one must be careful not to give too many restrictions, which again can inhibit creativity.

Creativity and the environment

The quotation by Gunvor Rand presented above points out an important issue. She gives us the understanding that creativity is not only a gift possessed by those few who are especially talented. It tells us that creativity is something that every person, irrespective of ability or level of development, can usually develop if only given the opportunity by the environment. She also points out that creativity can be seen as a

continuous process relative to each person's individual starting point. We can however see some restrictions regarding children who are born deaf-blind or with very severe multiple-impairment. We do not know if these restrictions lie with the children or within the caregivers who are just not capable of discovering the "door" to these children's creativity.

Another point worth mentioning here is the question whether or not the environment encourages "risk-taking", meaning taking the risk to do things differently than what is expected. Or does the environment only gratify predefined "correct" answers and solutions?

Creativity and daily life

Creativity must also be seen as the ability to meet challenges and solve problems of a concrete and practical nature as well as of an abstract and philosophical nature. We must have a very wide concept of challenges and problems. Children may use all their energy and creativity to avoid an activity or situation when the parents or teachers, believing it is for the child's benefit and enjoyment, chose the activity with out consulting the child. Or children may use their energy and creativity to avoid punishment. In other words, children may use all their creative energy to avoid what parents and/or teachers think is best for the children. Who is right, the child or the parent/teacher?

When the solution of a problem or making of a "product" is "adequate to the situation" and is "original" for the individual it may be the outcome of creativity (Rand, 1981). However, the same act that may be the result of a creative process by one person may only be a routine for another person. And what was once a creative act by a person may after a while become a routine for that person.

Creativity can manifest itself in concrete as well as in abstract manners (Rand, 1981).

Cultural activities or the arts, as we also call them, provide us with good possibilities through which children (and adults) can develop their creativity. It is however important to be aware of that, using clay and crayons, musical instruments and movement does not necessarily develop creativity. What is important is **how** these activities are applied, or, what is the approach and methodology when using these activities as a tool in developing and promoting creativity.

However, methods alone are not enough. The caregiver's or teacher's sensitivity to children's subtle expressions, changes in mood as well as the talents to interact and communicate will be the foundation for helping children to unfold their creativity. This creativity can also benefit social and intercultural challenges.

Interaction and communication

For all children interaction and communication are important foundations for learning and development, irrespective of level of development, type or severity of impairment. Development does not occur in a vacuum. It occurs simultaneously in all areas of development and these areas act upon each other. Sensitive and responsive caregivers (or teachers) with sensitivity and empathy are needed. If interaction and communication have not been established and developed in a natural way during early

childhood, cultural activities can be a good tool for doing so.

The concepts of interaction and communication can be understood in different ways. At this point, I would like to present these two concepts in the way in which I understand and use them. This understanding has developed as a result of working with children with multi-impairment where the lack of or poor interaction and communication were main barriers to learning, development and participation. Working with these children also made me aware of the need to differentiate between these two concepts.

Interaction

Interaction is the mutual attention that two (or more) persons have towards each other or towards an object or third persons. The partners focus their attention towards the same aim (each other, a third person or an object). This mutual attention will often be commented with gestures and vocal sounds (later words). These gestures and vocal sounds will after a while be organized into a dialogue, 'conversation', turn-taking game or an exchange between "talking" and "listening". This can also be described as initiatives taken and reactions given in terns by each partner. This will develop into a mutuality and eventually attachment.

Experiences of actions and reactions will develop a competency of attentiveness including the ability to observe and listen, and to respond. These experiences will lead to a gradual development of empathy. (Empathy is the ability to put oneself into the situation or the feelings or the nature of understanding of other people).

Interaction is the foundation for communication, learning and participation and eventually good citizenship.

Communication

Communication means, first of all, to share. We share and interchange interests, feelings, thoughts, opinions or information by sets of **codes**, formed as **signals, symbols** that become **codes**, which all partners can understand and handle. However, codes are not enough for the development of communication. Communication is a complicated process within and between two (or more) partners. Some of the steps involved are established during the process of interaction – abilities such as being attentive, looking and/or listening, being motivated and able to interpret the perceived and being motivated to respond. These abilities start to develop during the processes of interaction and before codes have been established.

The development of communication will be triggered by the **need** to communicate. This need develops when the baby realizes that his/her initiatives result in changes in the environment. In other words, the baby gradually realizes that he/she can influence the environment and he/she may achieve fulfilment of needs, pleasure and wishes.

If the processes of interaction and communication have not been established it will often be of great help to have a tool to help. Dance and music, giving form through drawing and sculpturing as well as other cultural activities can be important activities through which one can directly and indirectly establish and develop interaction and communication.

In real life interaction and communication will be closely related and often

overlap and complement each other. Good quality of interaction and communication will be characterized by: sensitivity, attentiveness, reactivity, spontaneity, tolerance, generosity, flexibility, creativity and empathy.

In an average satisfactory social and physical environment, interaction and communication will as a rule be established and continuously further developed through natural activities. However, if conditions such as impairments, extreme emotional difficulties and extreme low self-esteem as well as extreme environmental conditions such as famine, war and sexual and other abuse occur, the process of interaction and communication may not get established or not further developed. The conditions mentioned can even cause children and adults to lose the ability to interact and communicate.

If caregivers and/or teachers want to help children to establish, re-establish and develop interaction and communication they must themselves be sensitive, attentive, reactive, spontaneous, tolerant, generous, flexible, creative and empathetic: they need to be involved.

The development of interaction and communication is basic to learning, development and participation and is particularly important when helping children to develop or restore self-worth and self-esteem.

Cultural activities as a tool for interaction and communication

As mentioned above, cultural activities can serve as a good framework to help children and their parents and teachers to trigger and develop the processes of interaction and communication and thereby strengthen children's sense of self-worth and self-esteem.

Cultural activities can also create a good framework to provide spontaneity that will trigger interaction and communication. Such activities can also provide the necessary structure that will make interpretation and thereby communication possible. This will again make it possible for children to have influence on their own lives and development and to become active participators in their family, group, class and community.

The use of cultural activities

When teachers intend to apply cultural activities for educational purposes they should have comprehensive knowledge and understanding of:

- Children
- The nature of the cultural activities they wish to use.

Such knowledge should include:

- Knowledge of processes in child development
- Knowledge of the uniqueness of the activities in question and necessary executing (performing) skills
- Knowledge of the pre-conditions necessary for the utilizing of an activity. Does a child understand the concepts used and have the ability and skills (physical, emotional and cognitive) necessary to participate in the activity?
- What kind of feelings (good and bad) may the activity trigger and how should one take care of these feelings?

The requirements described above are more comprehensive and in some ways different from those necessary when applying cultural activities as leisure time activities, as activities for special occasions and celebrations or as activities transmitting cultural heritage.

When cultural activities are applied as a tool it is important that teachers are able to:

- Understand the child's interests and potentials
- Analyze the activities in order to be able to understand to what extent the chosen activity may or may not fulfil the goal for choosing the activity
- Know how to present the tasks
- Know how to balance the amount of freedom and spontaneity in relation to the amount of structure and planning.

We can analyse and plan activities with the purpose of developing **physical, social, emotional, and/or intellectual** functions (see model p 12). However, one can also analyse, and plan, having in mind that cultural activities can be a source, and means, to:

- Provoking experiences and impressions
- Motivating and provoking expression
- Motivating and provoking independence and self-actualization
- Awaking, stimulating and satisfying social needs and interaction
- Preparing and motivating learning and training of knowledge and skills
- Developing critical judgement, attitudes and insight.

In the following, I will present **only some keywords** relating to the six criteria above. All these criteria also incorporate the aspects of physical, social, emotional and intellectual functions. When approaching children's development in a holistic way they will probably also have a better foundation to develop into active citizen as adults.

Provoke experiences and impressions

Experiences and impressions are necessary for learning and development. Remembering and learning are made easier when experiences are meaningful. Interesting experiences will be motivating for children to explore and take new steps towards new experiences thereby enriching the quality of their lives.

Cultural activities provide possibilities to experience through the senses and the body thereby giving emotional and cognitive experiences. If used in a social context it will also give direct social experiences. If used in a sensitive and flexible way such activities can give opportunities to every one to be active in his/her unique way (executing or moving, listening, touching, seeing, smelling and tasting). Thereby the individual child (or adult) will have the opportunity to experience in accordance with individual interests and potentials and thereby trigger renewed and new experiences: sensory, emotional, social and cognitive.

Such experience can include the following:

- Our own body, body awareness, body image

This will include

- Kinaesthetic sense
- Body image including
- Body borders

- Body size and space
- Body centre and crossing
- Body functions
- Movement in relation to gravity, which will include
- Balance - fall
- Body weight and forces of gravity
- Supporting ground
- Body force and strength
- Variation of body movement
- Economic use of the body
- Movement qualities and various dynamics
- Sensory experiences: see - listen - touch - smell - taste - move
- Mastering (succeeding) - failing
- Ownership - giving - receiving
- Insight into the feelings and situations of others - empathy
- Emotions (good and bad, happy, sad and aggressive feelings)

Experiences, good and bad, will enrich the individual and prepared him/her towards active membership in the community.

Experiences are the source of expression.

Motivate and provoke expression

Experiences will often trigger reactions, feelings and thoughts that may motivate “comments”. Such “comments” can be made through music, dance, drawing and sculpturing, making new stories or dramatizations. One must have experiences within oneself in order to feel the need to communicate and express oneself. Through the fine arts we can express and give form to our:

- Feelings
- Thoughts
- Ideas
- Moods, temper, humour
- Understanding
- Needs
- Longings and dreams

Independence and self-actualization

To think independently, make decisions as well as act independently is important for self-worth. Through cultural activities one can “train” and experience independence and self-actualization. In some cultures, independence and self-actualization can be difficult to achieve in daily practical life. The cause of this can lie within the cultural system and traditions. An unmarried girl is often not allowed to live in her own apartment. Or one may not be able to move alone because of various security reasons or have limitations because of impairment.

However, there is no reason why one should not be able to use cultural activities (including play) to experience independence and self-actualization. The main limitation lies in the lack of educators’ understanding the importance of independence and self-actualization. However, the limitation can also lie in a system (political or religious)

that is not supportive of independence. If we want to educate children to become active citizens as adults, they must start to experience independence, self-actualization, taking initiatives and alike from early childhood. The following is also in accordance with the convention on the rights of the child (UN, 1989)

Key words related to independence and self-realization:

- Taking initiatives (including take initiative for contact)
 - Having ones own opinions
 - Being able to reject unwanted contact
 - Being able to express one-self and being able to communicate
 - Making decisions for oneself and for others
 - Having influence on one's own situation
 - Being creative and being oneself in accordance with one's own premises,
- at the same time taking considerations to others
- Managing daily activities.

Fulfil and awaken social needs

Many children and adults are lonely because of different circumstances. Real friendship is a treasure that too many children and adults do not have the opportunity to experience. Some may have experience that social relations are painful and one would rather avoid them. Children who have been mobilized as soldiers, who have been sexually abused and/or who live on streets as well as some children with impairment may have difficulties making real friendships. Some have lost the urge to make friends or even just to do something together with others. This is a poor basis for future citizens.

As humans, we have needs for social contact. Therefore, it is important to awaken social needs and provide opportunities to fulfil such social needs. If one cannot talk together, maybe one can sing or dance together. Cultural activities are a good tool and can promote the needs for:

- Being together with others
- Interacting - co-operating - giving and taking - communicating
- Sharing
- Having fun together with others
- Experiencing closeness - contact - feeling of belonging
- Receiving and giving care - caring for each other - helping
- Developing confidence and trust
- Social training and learning social rules - to do, and not to do, and how to do it
- Achieving approval of oneself

Learning and training

Using cultural activities as a tool for learning as well as training of certain skills will make learning more meaningful and thereby motivating. Using enjoyable activities to train motor skills, memory, concentration and other necessary basic skill will be motivating and thereby more effective than just “dry” training.

When working with dance, music and drama and/or arts and craft one can create a better understanding of concepts, quantity and numbers, a historical event etc..

Using rhythm and movement and/arts and crafts one can help to develop strength and better control of for example the arm, hand and fingers. Such training may be necessary to prepare a child for writing.

The following is a list of areas of understanding and skills that can be learned and trained by the use of cultural activities. A child needs to learn and train them because they are a foundation for other areas of knowledge and skills and will provide a basis for further learning. These are among others:

- Basic skill
- Attention and awareness
- Concentration - alertness, attention - reaction
- Imitation
- Motor skills
- Memory
- Skills that have to do with independence and self-sufficiency
- Ability to become aware of feelings and develop control over feelings, meaning adequate expression of feelings not restraint of feelings
- Concept of:
 - Space - direction - form - distance - size
 - Time
 - Multitude - numbers
 - Succession - sequence
 - Weight
 - Texture - consistence - temperature
- Develop ability for
 - Observation
 - Imitation
 - Following rules
 - Understanding abstractions - symbols
 - Association and fantasy
 - Language manipulating concepts, words and sentences

Critical judgement, attitude and insight

Critical judgement is important for the development of independence and self-esteem. It is important for children to learn to evaluate what they see or hear. Evaluate situations and the circumstances around him/her. Understand why things are as they are and what is needed to change the situation. This among other things will make them more constructive citizens.

It is also important to be able to make decisions and to have the strength not to follow the majority or a trend if this is not what one wants or knows that it is not legal. Keeping away from drugs, from spending too much money, from misusing trust are some examples of problems many families have to struggle with.

Through cultural activities children can acquire strength of personality, learn to be critical in a constructive way, interact and develop their ability to solve problems. Through drama activities they can experience and learn the consequences of for example spending too much on clothes, the joy of sharing and the disaster of following the mob. All these will give us a better chance to help children develop towards participatory positive citizenship.

Some closing words about inclusion

Cultural activities embrace an endless diversity that provides not only possibilities for differentiation but adds to the enrichment through the use of such activities. Cultural activities used in a creative and sensitive way will touch the mind and feelings in a deeper way than only lectures, rules and exercises. This makes cultural activities a very fit tool in supporting a process towards inclusion, with emphasises participation and social awareness. If we want an inclusive society, we must start with young children.

Inclusion is on the international agenda and many communities have difficulties in implementing the idea. A more conscious use of cultural activities may help in starting as well as sustaining the process towards inclusion in the family, school and community as a whole.

Cultural activities through their characteristics will provide a good tool for the many needs and challenges presented by the philosophy of inclusion. If used in a sensitive way, these activities will be an important tool towards inclusion and a more democratic society.

Finally

Let us open our minds to areas of learning and development that cannot be quantified.

Let us open our minds to the resources and creativity that lie within every individual.

Let us open our minds to the potentials that every person has to contribute to the enrichment of the community.

References

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design.* Cambridge: Harvard University Press.

Carling, Finn. 1975. *Skapt i vårt bilde (Created in Our Image).* Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Carling, Finn. 1976. *I et rom i et hus i en have (In a Room in a House in a Garden).* Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Carling, Finn. 1988. *Gjensyn fra en fremtid (Meeting from a Future).* Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Freire, Paulo. 1972. 1993. *Pedagogy of the Oppressed* (Translated by Myra Bergman Ramos). London: Penguin Books.

Gibran, Khalil. 1992. *The prophet.*

Rand, Gunvor. 1981. *Ulike teoretiske syn på kreativitet (Different Theoretical Views of Creativity).* University of Oslo.

Rye, Henning. 2001. *Helping children and families with Special Needs: A resource-oriented approach.* In Johnsen and Skjørten Eds. *Towards Inclusion, Book I; Education - Special Needs Education, an Introduction:* UNIPUB forlag.

Skjørten, Miriam D. 2001. *Towards inclusion and enrichment*. In Johnsen and Skjørten Eds. *Towards Inclusion, Book I; Education - Special Needs Education*, an Introduction: UNIPUB forlag.

Sætersdal, Barbro. 1979. *Foreldrepoesi (Parents' Poetry)*. J. W. Cappelens Forlag AS.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Ørjasæter, Tordis. 1976. *Boka om Dag Tore (The Book about my Son Dag Tore)*. J. W. Cappelens Forlag AS.

UN, 1989. The Convention on the Rights of the Child.

UNESCO. *What makes a good teacher? Children Speak their Minds*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124m.pdf>

UNESCO, 1995. *Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People*.

UNESCO, 2000. *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*.

UNICEF. 2000. *The State of the World's Children*.

Da Educação Inclusiva à Educação para a Cidadania

João Luís Pimentel Vaz¹
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

A educação é um direito humano com uma imensa potencialidade de produzir mudança. Na sua base residem as pedras angulares da liberdade, democracia e desenvolvimento sustentável... Não existe maior prioridade, missão mais importante, do que a Educação para Todos".
Kofi Annan (1998).

Introdução

Nas palavras de João Reis, educar para a cidadania, pressupõe desenvolver o conhecimento, a compreensão, as capacidades, as atitudes e os valores que ajudem os sujeitos em formação a desempenhar um papel activo na comunidade, a estar informados e conscientes dos seus direitos, responsabilidades e deveres e a compreender que se pode ter influência e marcar a diferença na respectiva comunidade de pertença. Mas educar para a cidadania numa sociedade que se pretende democrática, exigirá sempre, como orientador da acção, a defesa de valores humanistas tal como a tolerância, a solidariedade e o respeito pelo outro. Esta é uma condição para evitar o preconceito, para considerar as diferenças entre os indivíduos como algo de natural e enriquecedor, para suscitar um posicionamento cívico que promova a igualdade de oportunidades visando uma sociedade mais justa e mais fraterna.

Neste sentido, promover uma educação para todos, como forma de esbater desigualdades e atingir uma sociedade melhor, requer uma atenção particular àqueles que, por qualquer motivo, se encontram em desvantagem no acesso à educação ou no alcance do êxito escolar. Entre esses, são provavelmente os deficientes quem apresenta uma situação de maior desigualdade de oportunidades, o que os coloca à cabeça da longa lista de indivíduos que podem apresentar Necessidades Educativas Especiais (NEE) exigindo, em consequência, atitudes e medidas atempadas que evitem o caminho para a exclusão.

Assim, neste texto, e em primeiro lugar, propomo-nos apontar alguns dos passos mais marcantes dados nesse longo percurso para a educação inclusiva do sujeito deficiente, de um modo particular no que ao caso português diz respeito; de seguida, faremos uma referência, forçosamente indispensável à Declaração de Salamanca, enquanto catalizador fundamental da divulgação e implementação dos princípios e práticas da inclusão na senda de uma Educação para Todos; na continuidade deste

¹ Professor Coordenador. Coordenador da Área Científica de Psicologia e de Ciências da Educação.
jovaz@esec.pt

mesmo tema dispensaremos alguma atenção ao próprio conceito de Educação Inclusiva; a finalizar, avançaremos as conclusões decorrentes da linha de pensamento desenvolvida ao longo desta reflexão.

1. Algumas notas sobre o caminho para a Educação Inclusiva em Portugal

O modo como a sociedade e a escola têm vindo a encarar os indivíduos diferentes, nomeadamente aqueles que são portadores de deficiências físicas, psíquicas ou sensoriais, modificou-se radicalmente nos países ocidentais, principalmente ao longo das últimas três décadas. Em consequência, aumentou a heterogeneidade da população escolar e a diversidade das respostas educativas exigidas. Mas, ao mesmo tempo, novos horizontes se rasgaram para muitos indivíduos que, de outro modo, provavelmente ficariam muito aquém do seu potencial e socialmente teriam grande probabilidade de permanecer segregados, impedidos de usufruir dos seus direitos de integração social e cidadania plena.

Inicialmente, quando o indivíduo deficiente passou a ser visto como passível de beneficiar do trabalho educativo, essa tarefa começou por se desenvolver em escolas de educação especial destinadas a responder àqueles que, em virtude das suas deficiências, não podiam frequentar a escola regular. Embora com algumas experiências pontuais que remontam ao século XVI², é essencialmente a partir do século XX que as “escolas especiais” se multiplicam, diferenciando-se em função das diversas problemáticas presentes: deficiência mental, cegueira, surdez, paralisia cerebral,... Em Portugal, concretamente, essas escolas surgiram não tanto por iniciativa estatal, mas basicamente associadas a instituições privadas (por exemplo, fundações, misericórdias...) ou da vontade e iniciativa dos pais dessas crianças que, organizando-se em associações, criaram respostas para a formação escolar e/ou profissional dos portadores de certas categorias patológicas, suprimindo assim a carência de respostas disponíveis. Das várias “escolas especiais” que hoje continuam a funcionar, destacamos o caso da APPC (Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral) ou da APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental), criadas nos anos 60 do século XX, e das Cooperativas de Educação e Reabilitação das Crianças Inadaptadas (CERCI's), instituídas por todo o país após o 25 de Abril de 1974 e essencialmente viradas para os portadores de deficiência mental.

Do ponto de vista histórico, poderá dizer-se que tais escolas representaram um grande passo para a educação da criança deficiente, já que constituíram um ponto de viragem na forma de abordar o deficiente: de uma concepção nosológica, centrada no estabelecimento de um diagnóstico que enquadra o sujeito em categorias, passou-se para uma abordagem educativa que acredita ser possível um desenvolvimento de competências, desde que definidos objectivos ajustados a cada sujeito e utilizados os recursos e metodologias adequados. Desta forma passa a criar-se um dinamismo

² Um dos exemplos mais antigos de trabalho educativo com indivíduos deficientes de que temos conhecimento é o desenvolvido por Ponce de León, um frade espanhol que em 1520 criou, num mosteiro beneditino, uma classe de 12 jovens alunos surdos a quem procurou ensinar a linguagem escrita e, numa segunda fase, a articulação oral. Esta atenção à educação dos deficientes – em particular dos deficientes sensoriais – continuou nos séculos seguintes com a criação de algumas escolas, principalmente na Europa, onde se desenvolveram metodologias para o desenvolvimento e a escolarização, em particular de população, cognitivamente dotadas, mas com graves limitações auditivas ou visuais.

inexistente quando a tónica se centrava exclusivamente no défice. E como o que se pretende é que o aluno aprenda, a resposta que passa a dar-se é de natureza curricular (López Rodríguez, 2004).

Hoje, porém, a educação de crianças em escola especial ou nouro tipo de meio restritivo (lar, hospital...) constitui um modelo que deixou de ser defendido para a esmagadora maioria dos alunos com deficiência. O direito de participar na sociedade – considerado inalienável para todo e qualquer cidadão – estava comprometido para quem se encontrava em meio institucional.

Com efeito, a rede limitada de escolas especializadas obrigava muitos dos alunos com problemáticas a permanecerem em regime de internato, pela impossibilidade de se deslocarem diariamente entre a residência e a escola. Deste modo, não só se impedia uma relação assídua (diária) com a família, como ficava gravemente comprometida a participação desta no processo educativo.

Por outro lado, ao frequentar o estabelecimento de ensino especial, a criança está afastada da comunidade da área de residência e, conseqüentemente, impedida de estabelecer e usufruir das relações sociais com a vizinhança e a comunidade local.

Assinale-se, ainda, que ao permanecer inserido num meio institucional, o aluno deficiente encontra-se num ambiente demasiado restrito que resulta empobrecedor, não aprende a integrar-se em contextos sociais comuns e, ao mesmo tempo, impede os outros (crianças e adultos) de aprenderem a encarar, a aceitar e a lidar com o deficiente como alguém diferente, sim, mas nem por isso menos digno na sua diferença.

A palavra de ordem passa então a ser “integrar”, na medida em que se o deficiente frequentar a escola regular da sua área de residência, todos os óbices atrás referidos acabam por ser ultrapassados: a criança viverá no seio da sua família, que assim poderá participar activamente no processo educativo e disponibilizar um ambiente sócio-afectivo desejável para qualquer pessoa, principalmente nas primeiras idades; será possível estabelecer redes de relações com os elementos da sua comunidade próxima; conviverá diariamente com colegas que, sendo pessoas comuns, não só servirão de modelos de acção, mas aprenderão desde cedo a lidar com a diferença e a aceitá-la com respeito e naturalidade.

No caso português, esta fase de integração começou por ter algumas experiências muito pontuais, nomeadamente na década de 40³; na década de 60, surgem novas iniciativas do Estado (Direcção-Geral da Assistência) destinadas a proporcionar aos alunos cegos um ensino integrado em escolas regulares preparatórias e secundárias (do 6º ao 11º ano de escolaridade) das principais cidades do país; em 1972 o Ministério da Educação cria as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário e, em 1976, as Equipas do Ensino Especial Integrado. Nesta fase, porém, os destinatários do trabalho destas equipas eram apenas os portadores de deficiências motoras e sensoriais, mas capazes de acompanhar os currículos escolares normais. Foi, pois, necessário esperar pela década de 90 do sec. XX para que a integração se estendesse aos portadores de deficiência motora altamente incapacitante, deficiência mental, graves distúrbios emocionais ou da personalidade e multideficiência.

A integração de alunos deficientes nas classes regulares não foi, contudo, um processo fácil de implementar. Com efeito, quando foram encetadas as primeiras

³ Em Portugal, datam dos anos 40 do sec. XX as primeiras experiências de integração, realizadas no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, de Lisboa, em 1944, tendo então sido criadas “classes especiais” destinadas a alunos com problemas de aprendizagem, classes estas orientadas por professores do respectivo instituto.

tentativas de integração escolar, os professores e a instituição escola regular começaram por mostrar pouca abertura a esta iniciativa: por um lado, é a escola que embora abra as portas ao aluno deficiente, não se dispõe a alterar a sua organização e funcionamento – esse aluno deveria ser colocado numa sala à parte e com professores especializados, de modo a não “prejudicar” nem interferir com as turmas de alunos comuns; por outro lado, são os próprios professores que, sentindo-se receosos perante uma realidade que desconhecem e impreparados para os desafios colocados, resistem a aceitar deficientes nas suas salas. Poder-se-ia dizer que este é um período de integração, mas em que a escola continua numa atitude fechada – é o aluno deficiente quem tem de se adaptar à escola e não o contrário. Por esta altura, algum do trabalho feito é realizado em salas de apoio – onde os alunos estão separados da classe comum – cabendo essa tarefa ao professor de Educação Especial que, para tal, deverá ter a necessária formação. Se bem que esta nova realidade continue ainda numa linha segregadora, traduz, contudo, progressos: uma maior facilidade de manter a criança junto da família e algum contacto com os alunos comuns, nomeadamente no espaço escolar extra sala de aula.

A evolução para uma integração plena, que entre nós se situa já na década de 90, só foi, no entanto, possível após um trabalho insistente de sensibilização da escola, dos agentes educativos e da sociedade em geral⁴; perante as constantes pressões dos pais e defensores dos direitos dos alunos contra um tratamento segregacionista⁵; depois da disponibilização de recursos humanos para apoio técnico-pedagógico especializado⁶; e uma vez publicada legislação contemplando múltiplas adaptações possíveis para possibilitar a integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) altamente limitativas na escola e classe regulares. Nesta altura, mas só agora, é que passámos a ter, de facto, um compromisso da instituição escolar para se adaptar ao aluno deficiente e lhe proporcionar a resposta necessária – a escola regular assume então a obrigação não apenas de aceitar todos os alunos, qualquer que seja a sua limitação ou dificuldade, mas, mais do que isso, de dar ou procurar respostas adequadas às exigências de cada situação, existindo ainda, como último recurso, a possibilidade de encaminhamento para instituição especializada.

Estando a reportar-nos essencialmente ao caso português, julgamos de interesse apontar o quadro legal mais recente que suportou esta nova, e ainda actual, forma de responder aos alunos portadores de NEE.

Um primeiro documento que urge mencionar, foi a publicação, em 1986, da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, (*Lei nº46/86, de 14 de Outubro*), a qual veio atribuir ao

⁴ O “Ano Internacional do Deficiente” assinalado em 1981, foi muito provavelmente uma das iniciativas com mais peso para alertar e sensibilizar a opinião pública mundial relativamente à problemática da deficiência e, de um modo particular, da situação dos deficientes face à educação.

⁵ De acordo com Will (1986), citado por Correia (2005), a partir de 1986 gerou-se um movimento designado **Regular Education Initiative** (REI) que, criticando a Escola por não proporcionar condições educativas para todos os alunos e deixar sem resposta aqueles que apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE), propunha a adopção de alterações na organização das classes, na utilização dos recursos humanos, no papel dos diferentes agentes educativos, na natureza dos currículos... de modo a permitir uma resposta capaz nas escolas da área de residência de cada aluno. É este movimento que vai conduzir ao aparecimento da perspectiva da inclusão, de que adiante falaremos.

⁶ No caso português, e na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, são criadas as **Equipas de Educação Especial** (EEE), consideradas como “serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não-superior”. Os seus técnicos são professores com formação específica para apoio a alunos com NEE, podendo este apoio traduzir-se em trabalho directamente prestado aos alunos em dificuldade ou na planificação de actividades e orientações aos professores do ensino regular.

Estado a responsabilidade de pugnar pela democratização do ensino e garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares (nº 2 do artº 2º). Mas os diplomas legais que vieram estabelecer de forma mais peremptória as novas obrigações da escola regular face aos alunos diferentes, terão sido, em primeiro lugar, o *Decreto-lei 35/90 de 25 de Janeiro*; em segundo, o *Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto*⁷.

O primeiro diploma, ao definir o regime de gratuidade e escolaridade obrigatória, estende-o a todos os sujeitos sem excepção. Nessa medida, todas as crianças têm direito ao ensino básico gratuito, o que, por consequência, obriga a escola à aceitação de todo o tipo de alunos. Mas mais do que um direito, a frequência do ensino básico é estabelecida como uma obrigação para todas as crianças, inclusive para aquelas que possam apresentar graves limitações. Não podem, pois, os pais alegar essas limitações para manter a criança em casa – após a matrícula, se a avaliação da criança recomendar a adopção de medidas excepcionais, elas serão tomadas e o processo educativo levado por diante. Aceita-se, assim, que toda e qualquer pessoa pode beneficiar no seu desenvolvimento ao frequentar a escola, e que, desta maneira é possível fazer um trabalho de preparação, se não para a escolarização, pelo menos para uma maior autonomia que se pretende possa estender-se à vida profissional, social, e familiar futura.

O segundo documento legal (*Decreto-lei 319/91, de 23 de Agosto*), é especificamente dirigido a esta população “especial”, estabelecendo todo um conjunto de medidas que a escola pode adoptar na sua organização e funcionamento para responder às dificuldades de integração de alunos com NEE que se encontram a frequentar os estabelecimentos públicos do Ensino Básico e Secundário. Passa assim a falar-se em alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e não apenas em alunos deficientes. Esta designação tem agora um sentido muito mais abrangente, englobado não só os problemas do foro cognitivo, sensorial, motor e emocional ou da personalidade, mas igualmente alunos cujas condições de sucesso possam estar comprometidas (mesmo que transitoriamente) por motivos de qualquer outra ordem (familiar, sócio-cultural, étnica, linguística...)⁸

Este diploma legal apresenta como princípios orientadores, nomeadamente as seguintes directrizes de integração:

- A adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais;
- O envolvimento dos pais no desenvolvimento do processo educativo;
- A responsabilização da escola regular pelo fornecimento de uma resposta adequada para cada um destes alunos;
- A diversificação das medidas a tomar perante a especificidade de cada caso;
- A abertura da escola aos recursos do meio, de modo a permitir a utilização dos serviços disponíveis necessários para responder às exigências de apoio (Portugal, 1992).

Tais directrizes encontram-se na linha da frente do debate então promovido por várias instâncias internacionais (Comunidade Europeia, UNESCO, ONU, OCDE)

⁷ Tem-se falado insistentemente na revogação do Decreto-Lei 319/91, pelo que, muito provavelmente, essa revogação poderá ser em breve uma realidade.

⁸ Recentemente, a legislação passou a separar as Necessidades Educativas Especiais em dois grupos: as de carácter permanente ou prolongado e as de carácter transitório, sendo que apenas os portadores das primeiras têm direito a apoio por parte de docentes especializados em Educação Especial. Quanto às NEE de carácter transitório, são os docentes do ensino regular ou do apoio sócio educativo quem tem essa incumbência. Assim, várias das adaptações previstas no Decreto-Lei 319/91 passaram a aplicar-se apenas ao primeiro grupo de alunos.

definindo normas de actuação para a construção de uma escola inclusiva, no espírito do que virá a ser proclamado de forma veemente três anos mais tarde na Declaração de Salamanca (1994).

2. A Declaração de Salamanca no impulso à Educação Inclusiva

Embora o conceito de Educação Inclusiva (EI) tenha vindo a desenvolver-se progressivamente a partir de 1986 com a *Regular Education Initiative*, é a partir da “*Declaração de Salamanca*”, adoptada pela *Conferência Mundial da UNESCO sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em 1994 em Salamanca (Espanha), que a sua divulgação e implementação recebem um importante incremento, tornando-se palavra de ordem no discurso político-educacional e referência para a adopção de medidas de transformação dos sistemas de ensino, face à heterogeneidade da população escolar. Para além da declaração de princípios, desta conferência saiu ainda importante documentação de suporte, enquadrando a acção na área das necessidades educativas especiais, de modo a que os governos e demais organizações possam aí buscar linhas de actuação para a concretização de medidas tendentes a conseguir “escolas para todos”⁹.

Esta declaração sintetiza em cinco pontos o essencial do seu conteúdo:

-cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;

-cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;

-os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos devem ser implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

-as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

-as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, pp. IX-X)

Assim, ao longo desta última dúzia de anos, tem sido levado a cabo todo um amplo e diversificado conjunto de trabalhos de sensibilização, de formação e de intervenção no terreno, não só nos países mais desenvolvidos, mas um pouco por todo o mundo, visando a EI. A realização deste objectivo tem passado pela criação de Escolas Inclusivas, isto é, “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais “ (Mayor: 1994, p. V).

⁹ O Enquadramento da Acção definido em 1994, aquando da proclamação da Declaração de Salamanca, foi reformulado em 2000, no Fórum Mundial da Educação realizado em Dakar. Contudo, a Declaração de Salamanca continua a ser a referência estrutural da Educação Inclusiva como forma de promover uma Educação para Todos.

No seu boletim de 2004, a *Enabling Education Network* faz uma retrospectiva do trabalho desenvolvido ao longo dos dez anos que se seguiram à Declaração de Salamanca (1994-2004) (Enabling Education, 2004). Os inúmeros testemunhos e casos apresentados mostram o impacto dessa iniciativa em várias partes do mundo e permitem reflectir sobre a forma como ela contribuiu para a mudança numa perspectiva restrita, centrada exclusivamente sobre as deficiências, para um conceito muito mais alargado de inclusão. De facto, o princípio orientador do Plano de Acção da Declaração de Salamanca afirma que as escolas se devem ajustar a *todas* as crianças, independentemente da sua condição. Assim, devem considerar-se alvo de atenção particular com vista a uma educação inclusiva, as “crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Unesco, p. 17). Quer isto dizer, que não são apenas as deficiências que podem limitar o acesso à escola e o êxito na educação – muitas crianças apresentam dificuldades escolares decorrentes de condições como as acabadas de referir. Além disso, é salientado que uma grande parte dos alunos poderá ter necessidades educativas especiais num qualquer momento do seu percurso escolar, mesmo não estando incluída no que poderíamos designar por “grupos de risco”. Nestes casos, uma medida simples de apoio, desde que adequada e atempada, poderá bastar para facilmente superar a dificuldade existente e colocar de novo o aluno na via do sucesso. O objectivo da EI consiste, pois, em ajudar a ultrapassar as barreiras com que todo o aluno pode vir a confrontar-se no âmbito do seu processo educativo, de forma a permitir a realização do seu potencial de desenvolvimento.

3.A essência da Educação Inclusiva

Conforme hoje facilmente se constata, o termo “inclusão” entrou já no discurso político e académico com uma tal insistência que, traduzindo uma linha de orientação considerada “politicamente correcta”, corre o risco de se banalizar, perdendo toda a riqueza subjacente. Ainscow (2004) assinala que esta sensação foi expressivamente descrita pelo académico australiano Roger Slee numa conferência havida há relativamente pouco tempo em Hong Kong, quando afirmava que o conceito de EI está a sofrer os efeitos de *jetlag*, está a perder a sua frescura e a ter demasiadas interpretações diferentes. Por isso, e ainda segundo Slee, se quisermos progredir temos de estar bem seguros sobre o que significa a EI.

Idêntica posição é expressa igualmente por Rodrigues (2006), ao afirmar ser necessário clarificar o conceito cada vez que se fala em EI, dada a polissemia da palavra inclusão E isto, provavelmente, fruto dos múltiplos contextos em que lhe é atribuído significado (sociológico, educacional, social...). Por isso, é talvez mais claro situar o conceito de inclusão pela rejeição do seu contrário – ao defender a inclusão estamos, primeiro que tudo, a combater a exclusão. Mesmo assim, este último termo prestar-se-á ainda a diferentes opiniões...

Seguindo ainda de perto o raciocínio de Rodrigues (*op. cit.*, pp. 11-13), a EI elege a mudança da escola tradicional como um dos objectivos fulcrais a atingir. E, nesse sentido, ela pretende mudar a escola em três aspectos essenciais:

1. Em primeiro, a EI *visa criar uma escola que rejeita a exclusão*. Se bem que a criação da escola pública tivesse como objectivo inicial a democratização do acesso ao

ensino de modo a esbater as desigualdades sociais, o certo é que acabou por as perpetuar ou mesmo agravar. A igualdade de direito de acesso não proporciona, só por si, igualdade de oportunidades. Com efeito, ao ingressarem na escola há alunos portadores de desvantagens pessoais, sociais, familiares... que conduzirão inevitavelmente ao fracasso se não forem criados mecanismos de prevenção e/ou compensação dessas desvantagens. Deste modo, o não-acesso, o abandono precoce ou o insucesso escolar, acabam por conduzir à exclusão de pessoas em idade escolar e conseqüentemente à sua futura exclusão social, sendo a própria escola pública a legitimar e promover essa mesma exclusão. Rejeitar a exclusão significa organizar o funcionamento da escola de tal forma, que todos os alunos possam usufruir de uma educação de qualidade e adequada ao seu potencial, visando sempre como objectivo desejável que o jovem consiga concluir os seus estudos com sucesso, pelo menos até ao fim legal da escolaridade.

A este respeito levantam-se algumas vozes críticas, alegando que uma boa escola tem forçosamente de ser selectiva se quiser garantir a qualidade da formação ministrada. Rodrigues questiona então: “Para onde vão os alunos que não passem nos exigentes critérios de selecção? Serão todos incorrigíveis? Serão ‘burros’? Integram ‘vias paralelas’? Como poderemos em idades precoces traçar o destino de alunos que por serem oriundos de meios sócio-económicos e culturais pobres ou por terem outras desvantagens não conseguem alcançar – pelo menos tão facilmente – os patamares que a escola colocou?” (p. 12) E conclui: “As pessoas que apregoam uma escola mais excludente, deveriam levar até ao fim o seu raciocínio e dizer-nos o que planeiam para os alunos pobres, com deficiência, com dificuldades escolares, etc. e, obviamente, discutir as conseqüências no modelo de sociedade que esta decisão implica.” (*idem, ibidem*).

2. Em segundo lugar, a EI *promove a educação conjunta de alunos com condições de desenvolvimento muito diferentes*. Uma escola que selecione a sua população em função de critérios de homogeneidade, cria uma realidade artificial anómala por não representar a diversidade da sociedade real em que vivemos. Assim, a EI defende a educação conjunta de alunos com diferentes culturas, diferentes capacidades, diferentes condições sócio-culturais, diferentes níveis económicos... por pensar que esta educação conjunta levará a uma maior interdependência, um maior dinamismo, maiores ganhos no conhecimento intercultural e comunitário, uma formação pessoal e social mais rica, onde em vez do preconceito e da segregação a criança/jovem pode interiorizar valores humanistas de respeito pela diferença e atitudes de cooperação.

3. Em terceiro lugar a EI *procura eliminar as barreiras colocadas à aprendizagem*. De facto, a igualdade de oportunidades, e ao contrário do que aparentemente poderia parecer mais justo, exige não uma igualdade de tratamento, mas antes uma diferenciação das condições proporcionadas a cada um em função das suas necessidades específicas. É neste sentido que se justificam condições excepcionais de matrícula, de frequência, bem como diferentes critérios para a constituição das classes ou turmas, a adequação das instalações escolares, a promoção do ensino individualizado, a adaptação de métodos pedagógicos e de currículos, a intervenção de técnicos especializados, o recurso a equipamentos e materiais adaptados, o ajustes das formas e condições de avaliação, ou quaisquer outras medidas que eliminem as barreiras com que o aluno diferente se vê confrontado, a fim de conseguir a sua integração plena na escola regular.

A estes três pilares, juntaríamos um quarto, relativamente aos recursos humanos da escola e da comunidade, bem como à interligação com a família. Diríamos assim, que:

4. Em quarto lugar, a EI valoriza sobremaneira o *recurso ao trabalho colaborativo de diferentes profissionais, a participação da comunidade e a intervenção da família*. A experiência tem mostrado, que o alcance dos objectivos da inclusão é favorecido, e muitas vezes está dependente, da intervenção de diferentes profissionais que partilham os seus domínios de conhecimentos ou usam as suas posições institucionais para, em comum, atingirem, como fim último, melhores resultados na aprendizagem do aluno diferente. Neste sentido, o educador ou professor do ensino regular – que é quem provavelmente sente mais o peso das dificuldades do criança/aluno integrado¹⁰ – os técnicos especializados, os administradores e gestores educativos, os médicos, os serviços de assistência social... são chamados a intervir na análise das dificuldades do aluno, na planificação das medidas a tomar e na sua implementação, constituindo uma equipa apostada em superar os problemas em causa.

De igual modo, os recursos formais e informais da comunidade local poderão ser um importante contributo para a EI. Desde as organizações e serviços oficiais (administração civil, autoridades educativas, de saúde, chefes locais, ...) até às estruturas mais espontâneas (como as associações de voluntários, as associações de famílias, de moradores, movimentos de juventude, de idosos, ...), passando pelas associações representativas, as quais podem ser inclusivamente chamadas a participar na identificação das necessidades, na determinação dos casos prioritários, na administração dos serviços e na avaliação dos resultados, existe todo um conjunto amplo de entidades e instituições que apresentam um potencial enorme a não desprezar.

Por fim, e ainda neste contexto, os pais, e a família de um modo geral, são também parceiros privilegiados na definição das intervenções e na concretização dos programas delineados. Claro está, que muitos dos pais necessitam, eles próprios, de apoio para assumir as funções de pais de uma criança com NEE. Por um lado, porque nem sempre é fácil nem rápido aceitar que se tem um filho com dificuldades, principalmente se estas são atribuídas a uma deficiência. Por outro, porque as exigências que frequentemente se colocam para acompanhar a escolarização de uma criança diferente podem ser incompatíveis com a falta de preparação dos familiares, principalmente quando estes provêm de ambientes culturais sem tradição escolar.

Assim, o conceito de EI poderia alicerçar-se nestes quatro pilares: rejeição da exclusão, educação conjunta de todos os alunos, eliminação de barreiras à aprendizagem e congregação de esforços.

A Concluir

Nas palavras de Eduardo Marçal Grilo, proferidas no Fórum Educação para a Cidadania (2006), “a escola como instituição de educação e formação ocupa, ou pelo menos deve ocupar, um lugar central na formação cívica dos jovens que a frequentam.

¹⁰ Não podemos esquecer que o educador/professor do ensino regular na generalidade das vezes não possui formação específica para lidar com todo o tipo de problemáticas que se lhe deparam no âmbito da classe inclusiva. Porém, no espírito da EI, o lugar privilegiado onde o aluno com NEE deverá estar é a dentro da sala comum com a turma regular. Ora, esta situação causa dificuldades práticas e sentimentos de angústia que exigem que também o docente não especializado receba apoio, não apenas de carácter técnico, mas, muitas vezes, também ao nível pessoal.

E, para além dos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas e que têm a ver directamente com formação para a cidadania *é o modo como a escola se organiza e funciona que tem maior importância na formação dos seus estudantes.*”

Assim, também a Escola Inclusiva, que procurando dar a todos a resposta educativa de que necessitam não exclui nenhum dos seus alunos; a Escola Inclusiva que para fazer face às dificuldades dos mais limitados fomenta práticas de aprendizagem cooperativa apoiadas pelos alunos mais capazes; a Escola Inclusiva que promove a aceitação e o respeito pela diferença ao colocar em contacto permanente alunos comuns e colegas com NEE; a Escola Inclusiva que incentiva a comunidade envolvente e as organizações locais a darem o seu contributo solidário para minorar as limitações do aluno diferente; a Escola Inclusiva que implica os pais no processo educativo, fornecendo-lhe o apoio necessário para que estes tomem parte activa no processo de ajuda de que o seu filho necessita; esta Escola Inclusiva está a dar, pelo modo se organiza e funciona e pelas práticas que demonstra, um importante contributo para atingir os fins últimos da educação ao formar cidadãos capazes de construir de forma activa e participada, uma sociedade que se deseja cada vez mais justa, mais humana, mais tolerante e mais solidária.

Bibliografia

Ainscow, M. (2004). Salamanca: Dez anos depois, *Enabling Education* (8) 2004, pp. 1-2. (Publicação *on line* disponível em

http://www.eenet.org.uk/newsletters/news8/eenet_news8_por.pdf)

Correia , L.M. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

European Agency for Development in Special Needs Education. Editor: Watkins, A. (2003). *Key Principles in Special Needs Education. Recommendations for Policy Makers - a report prepared by policy makers for policy makers*. EADSNE: Middelfart (Denmark).

Grilo, Eduardo Marçal (2006) *Discurso apresentado no Fórum Educação para a Cidadania*. Lisboa, 27/09/2006 (Documento on-line disponível em <http://www.cidadania-educacao.pt/Nova%20pasta/material/Discurso%20MarçalGrilo.pdf>)

López Rodríguez, F. (Dir.) (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S. L.

Mayor, Frederico (1994). Prefácio. In UNESCO, *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Adoptada pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. V.

PORTUGAL, DGEBS/ME (1992). *A educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Departamento de Educação Especial da Direção-Geral do Ensino Básico e Secundário.

Reis, J. (s/d). *O sentido da educação para a cidadania democrática* (Publicação on line disponível em <http://apei.no.sapo.pt/novo/sabados/sentidoECD.doc>)

Rodrigues, D. (2006). Notas sobre investigação inclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Investigação em educação inclusiva. Volume I*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa: 11-16.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, 12 (6), 8-22.

Salamanca: Dez anos depois, *Enabling Education* (8) 2004, pp. 1-2. (Publicação on line disponível em http://www.eenet.org.uk/newsletters/news8/eenet_news8_por.pdf)

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Adoptada pela Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7 a 10 de Junho de 1994. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Will, M.C. (1986). *Educating students with learning problems: A shared responsibility*. A report to the secretary. Washington DC: US Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitation Services.

El derecho de los deficientes auditivos en la ciudadanía europea **The right of deficient auditory ones in the European citizenship**

María Rosa Salido Olivares¹
Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Navarra

Resumen

El presente texto trata sobre los derechos que como ciudadanos tienen las personas con discapacidad, en concreto las personas con deficiencias auditivas, para tener una educación basada en igualdad de oportunidades. Dentro de una ciudadanía envuelta en diversidad, el derecho a ser diferente debe contemplarse bajo un fundamento positivo para poder dar las mismas condiciones y posibilidades que al resto de ciudadanos.

Las personas sordas o con discapacidad auditiva viven en una sociedad mayoritariamente oyente por lo que, para su integración, deben superar las barreras de comunicación. La lengua de signos, para las deficiencias más severas, propicia ese acceso a la información y a la comunicación.

Por ello, se debería de considerar su conocimiento y uso en el sistema educativo, dentro de una educación bilingüe e inclusiva para que las personas con deficiencias auditivas se sientan pertenecientes al sistema, a la comunidad y a la ciudadanía. El establecimiento de medidas legislativas y educativas adecuadas hará que se pueda conseguir el disfrute real y efectivo de esos derechos fundamentales.

Abstract

The present text treats on the rights that as citizen have the people with incapacity, particularly the people with hearing loss, to have an education based on equality of opportunities. Within a citizenship surrounded in diversity, the right to be different must be contemplated under a positive foundation to be able to give to the same conditions and possibilities that to the rest of citizens.

The deaf people or with auditory incapacity live in a society listener mainly reason why, for its integration, they must surpass the communication barriers. The language of signs, in grave hearing loss, causes that access to the information and the communication.

¹ Doctoranda en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Maestra de Música. Miembro del Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza).
rosasalidoolivares@yahoo.com

For that reason, one would be due to consider his knowledge and use in the educative system, within a bilingual and inclusion education so that the people with auditory deficiencies feel pertaining to the system, the community and the citizenship. The establishment of suitable legislative and educative measures will cause that the real and effective benefit of those fundamental rights can be obtained

Fundamentación

La Ciudadanía europea podemos considerarla todavía como una realidad incipiente, ya que para que ésta se desarrolle plenamente y tenga un significado real en los europeos es necesario que vaya surgiendo, con unos perfiles cada vez más definidos, la conciencia de identidad europea. El papel que juega la educación en ese sentido es esencial, ya que puede contribuir a concienciar en los derechos y deberes de los ciudadanos europeos y por consiguiente de la formación de su identidad. Bolívar (2003) apoya esta afirmación especificando que *la educación se ha configurado como una institución necesaria para la formación e identidad de la ciudadanía, y en particular de la ciudadanía europea.*

Desde el Consejo de Europa se fomentan y promueven iniciativas para favorecer el desarrollo de esa conciencia ciudadana, tal ha sido el caso en el año 2005 con la proclamación del “año europeo de la Ciudadanía a través de la Educación”. Con ello se pretendió ser el “pistoletazo de salida” para avanzar en materia de diálogo intercultural, de solidaridad, de igualdad entre los hombres y las mujeres, de mejora de las relaciones entre los pueblos... a través de la educación.

Sumergidos en una pluralidad que conforma una multiculturalidad entre todos los países que componen Europa, el concepto de ciudadanía europea debe de tomar en consideración entre otros aspectos, el respeto a la diversidad, la pluralidad y la diversidad de todas las expresiones, incluyéndose ahí a las personas afectadas por una discapacidad. Deberíamos preguntarnos cómo se entiende y se vive ese concepto bajo la presencia de una deficiencia. Como recogió el Foro Europeo de Personas con Discapacidad², aunque las personas con discapacidades en algunas ocasiones debido a su déficit, no pueden ejercer plenamente sus derechos como ciudadanos, sí tienen deseos de hacerlo. Su discapacidad no debe enmascarar las capacidades que poseen y que son susceptibles de encontrar un sitio en el seno de la sociedad.

Apple (1993)³ destaca que bajo ningún pretexto podemos relegar a las personas con discapacidades de la sociedad, ya que de esta forma correríamos el peligro de perder la memoria colectiva, por lo que las cuestiones como poder, justicia, igualdad, ciudadanía y democracia participativa quedarían en papel mojado para hacer frente a la discapacitación. Así dentro de ese “concepto de ciudadanía europea” debe tener cabida y un momento para la reflexión de la situación y el contexto en el que viven las discapacidades, centrándonos (sin menospreciar a los demás tipos de discapacidades) en este texto más concretamente en las deficiencias auditivas.

Recogiendo palabras de Young (1990)⁴ debe haber igualdad entre los grupos sociales y culturalmente diferenciados, respetándose mutuamente y afirmándose los unos a los otros en sus diferencias. Los deficientes auditivos, y en especial los sordos, se

² En el libro de consulta *Los marginados entre los marginados*

³ Citado en Abela, Jaime Andréu y otros (2003).

⁴ Citado en Abela, Jaime Andréu y otros (2003).

identifican como una comunidad con una entidad y lenguaje propios, desde la educación podemos contribuir a respetar esas diferencias considerándola como una identidad cultural positiva.

El “derecho a ser diferente” debe aplicarse no solamente al conjunto de razas, de grupos étnicos, de grupos sociales y de minorías, sino también a todas las personas afectadas por una discapacidad. El artículo 13 del Nuevo Tratado constituyente de la Comunidad Europea (introducido en el Tratado de Amsterdam) afirma la necesidad de preservar la diversidad en el seno de la Unión Europea, combatiendo cualquier tipo de discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión u opinión, discapacidad, edad u orientación sexual. La especificación de la enseñanza resulta esencial para **todas** estas personas. No obstante, durante mucho tiempo, la educación (derecho que debe de tener cualquier ciudadano) ha sido una cuestión ignorada, y aún hoy lo sigue siendo en determinados países. (Foro Europeo de Personas con Discapacidad).

Concretamente en el caso de las deficiencias auditivas, las secuelas que provoca este déficit conciernen al desarrollo global del niño/a (cognitivo, psicoafectivo, social, educativo...), en el pleno desarrollo de la personalidad, así como en la formación y adquisición de hábitos intelectuales y, con notable incidencia, en una de las dimensiones más significativas del ser humano: el lenguaje como competencia psicolingüística. (Álvarez Vega, 2000). De este modo, podemos encontrarnos que al llegar a su adolescencia y como consecuencia de no haber podido beneficiarse de una orientación educativa apropiada, la mayoría de los deficientes auditivos manifiesta dificultades de orden psicológico que pueden dar lugar a problemas graves de comunicación y comportamiento. Esta circunstancia hace que algunas veces las personas con déficit auditivos, y más seriamente afectados los sordos, se sientan como desconocidos dentro de su propio país. La comunicación es un continuo problema y provoca, como dice Stevens (2005), que se sientan ciudadanos de segunda.

Como dicen Heward, W. y Orlansky, M. (2000), parece que el éxito de un/a niño/a con trastornos auditivos en su capacidad de relacionarse con los integrantes de su familia, sus amigos y los miembros de su comunidad depende en gran medida de la actitud de los demás y de la capacidad del niño/a para comunicarse de una manera aceptable para ambas partes. Se piensa que los hijos sordos de padres sordos poseen niveles más altos de madurez social, adaptación a la sordera y control sobre su conducta que los hijos sordos de padres sin dificultades de audición, en gran parte debido a la utilización precoz de la comunicación manual entre padres e hijos que se produce en hogares de padres sordos.

Los deficientes auditivos tienen su propio sistema de comunicación, que forma su lenguaje. Dentro de los valores democráticos, igualitarios, que fomenta la ciudadanía, tienen el derecho de ser aceptados tal y como son, con las características que configura la identidad de una comunidad singular con una lengua propia. Las lenguas de signos, no sólo son sistemas de comunicación sino que son lenguas completas; “lenguas maternas” para los usuarios del lenguaje de signos. Tienen una estructura gramatical propia, tienen unos valores y unas funciones que son similares a las de cualquier lengua oral. Una persona sorda se comunica más fácilmente en lenguaje de signos y puede llegar a dominarla de forma más exhaustiva, que un lenguaje oral, por ello, se reivindica desde diferentes asociaciones y organismos, el derecho lingüístico de las personas sordas, el derecho a que se reconozca su Lengua.

Europa es y se reconoce como un mosaico lingüístico, pero esa variedad también está contemplada en el lenguaje de signos, en el que cada país tiene su propio lenguaje

característico. Para muchas personas sordas, el lenguaje hablado de su país o región se queda como una segunda lengua extranjera siempre. El lenguaje de signos es la única lengua que un/a niño/a sordo/a puede aprender de una manera natural y fácil. Debe de considerarse como una lengua nativa o indígena del niño/a sordo/a. Se ha demostrado que si se beneficia a los niños/as sordos/as del uso de un lenguaje de signos desde una edad temprana, los ayuda a constituir sus destrezas lingüísticas, educativas y sociables (Stevens, 2005).

La Unión Europea de Sordos (EUD) es muy consciente de la importancia de la educación e invierte todos sus esfuerzos en asegurar que todas las personas con déficit auditivos puedan disfrutar de un acceso a la educación completo y significativo, y que dicha educación sea de alta calidad. Una de las metas a alcanzar debe ser el fomento positivo del uso de la Lengua de Signos en todas las situaciones y escenarios en los que se mueven los/as niños/as Sordos (incluyendo a aquellos que tienen un implante coclear), así como sus familiares. Los padres y el resto de la familia deben animarse a aprender la Lengua de Signos para poder comunicarse con sus hijos o familiares de la manera más completa y natural.

La educación bilingüe – una condición para la ciudadanía

El hecho de que se indique que una persona sufre de pérdida auditiva no es útil en términos educativos; ni de un punto de vista pedagógico, ni de un punto de vista lingüístico, ni igualmente en el sociológico. Aparece más útil distinguir entre dos grupos de estudiantes con deficiencia auditiva: los que son capaces de adquirir el lenguaje oral por medios auditivos a través de terapia en el habla y de ayuda técnica relevante, y los que el grado de pérdida auditiva no permite que adquieran lengua oral por la audición (Fernández, 2001).

Es ese segundo grupo de estudiantes – esos con pérdida auditiva grave –el que presenta el mayor desafío para la educación, y constituye la parte central de los proyectos de educación bilingüe (Fernández, 2001). De hecho, esos proyectos para la educación del bilingüe han tomado forma de acuerdo con las conclusiones de la Conferencia mundial Sobre las Necesidades de la Educación Especial: acceso y calidad (17 junio, 1994). Esta fue celebrada en Salamanca y organizada por delegados de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacional. En la Declaración de Salamanca fue aprobada la importancia de la lengua de signos como medio de las necesidades de comunicación del sordo. Este sistema es recomendado enseñarlo en las clases de especial o en clases y unidades especiales de educación ordinaria (artículo 21)

Así, el bilingüismo debe de promoverse como parte de la educación obligatoria de los niños y las niñas sordos/as, de manera que reciban dicha educación en la Lengua de Signos y la lengua escrita (considerada como segunda lengua) de su país. Los estudios en este campo han demostrado que este tipo de educación proporciona una mejora bastante significativa en los resultados académicos. Sin embargo, la tónica general en Europa es la de intentar integrar a los alumnos Sordos dentro del sistema educativo tradicional, en el que la mayoría de las veces pierden gran cantidad de la información que se comunica en las aulas, debido principalmente a la ausencia de interpretación en Lengua de Signos y a que la mayoría de los profesores no cuentan con la formación ni con los medios necesarios para cubrir las necesidades específicas de los alumnos Sordos.

En el enfoque bilingüe, se recurren a dos idiomas diferentes en la educación del niño/a sordo/a, la Lengua de Signos que es el sistema comunicativo preferente y la enseñanza del idioma oral de la comunidad oyente, de cara a su integración social y al acceso de la lengua escrita. En los enfoques bilingües resulta imprescindible la utilización de la lengua de signos, ya que es la lengua que el/la niño/a sordo/a puede adquirir de forma natural por simple contacto con usuarios que la empleen. Se considera que si el/la niño/a sordo/a adquiere competencia comunicativa y lingüística a través de la lengua de signos, será más fácil construir sobre esa competencia inicial una segunda competencia lingüística.

Con una metodología bilingüe, se permite al deficiente auditivo un mejor acceso a la formación y a la información. De esta manera, el bilingüismo se convierte en una medida positiva que pone en igualdad de condiciones a los sordos que al resto de ciudadanos en materia educativa, ya que favorece el desarrollo y el acceso a cualquier ámbito de la vida de las personas con deficiencia auditiva.

Por otra parte, contarán con una herramienta que le facilitará el acceso al currículo escolar, pudiendo éste desarrollarse de manera similar a los oyentes. A través del bilingüismo, las personas tienen un desarrollo y una competencia completamente normales, como los de cualquier otro ciudadano. Además, hay que tener en cuenta que los niños y niñas sordos son miembros potenciales de dos comunidades: la sorda y la oyente. De ahí que se enfatice la necesidad de incorporar sordos/as adultos/as a los procesos educativos de los niños y niñas sordos/as de forma que garanticen un adecuado modelo lingüístico a la vez que ofrezcan un modelo social y cultural con el que el niño y la niña puedan identificarse como miembro de esa ciudadanía. El presidente de la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE) en España, Luis Cañón, destaca que el derecho al bilingüismo de las personas sordas es fundamental para acabar con el analfabetismo y la exclusión que ha padecido este colectivo (Salazar, 2005).

Investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de Barcelona (España) por Laborda⁵ (1995) y Cimbra⁶ (1994) han puesto de manifiesto que individuos que tienen una identidad "dual" muestran una actitud positiva o neutral con el aprendizaje de una segunda lengua. Estas investigaciones acentúan que la pertenencia a una cultura dual predispone a los sujetos al aprendizaje y uso de la segunda lengua.

Pero no podemos decir que todas las experiencias educativas bilingües son similares. Existen diferencias entre aquellas que practican lo que podríamos denominar un "bilingüismo sucesivo" y las que pretenden un "bilingüismo simultáneo". Las primeras tienen como objetivo desarrollar, en primer lugar, la competencia en una lengua, la lengua de signos, para, a partir de la misma, construir la competencia en una segunda, la lengua de las personas oyentes, básicamente en su modalidad escrita. Es decir, durante los primeros años el/la niño/a recibe su educación en el Lenguaje de Signos y una vez que se le considera competente en dicha lengua, se le enseña el lenguaje oral como segunda lengua. Las segundas plantean la necesidad de ofrecer a los niños y niñas sordos/as, desde el momento en que se inicie la escolarización la estimulación en ambas lenguas, contextos de uso y de aprendizaje de la lengua oral del

⁵ Ha realizado una investigación sobre bilingüismo, definiendo el conocimiento como el resultado de la coexistencia de dos lenguajes orales en una misma sociedad.

⁶ Su investigación trata el tema de la identidad de los/as estudiantes sordos/as. Ambas investigaciones han sido realizadas con estudiantes adolescentes con sordera pre-lingüística clasificados como sordos profundos o severos, de 14 a 18 años, los cuales utilizan ayudas técnicas y no tienen asociado ningún otro hándicap; además están integrados en centros ordinarios.

país y de la lengua de signos siendo conscientes de que el proceso de desarrollo de la lengua oral será mucho más lento y costoso que el de la lengua de signos.

La situación de las lenguas de signos en algunos países europeos

El tratamiento que se le da al lenguaje de signos en el sistema educativo de los distintos países europeos, mejoraría su situación si la lengua de signos tuviera un tratamiento legislativo de lengua. Por lo tanto como dice Stevens (2005), el reconocimiento legal de las lenguas de signos pagaría el respeto merecido de un lenguaje que ha sido despreciado por mucho tiempo y que todavía se está luchando por el reconocimiento. Con respecto a esto, las lenguas de signos comparten la situación con otras lenguas minoritarias europeas, la única diferencia está en que las lenguas de signos son lenguas de una minoría de hablantes que dependen de ésta para la comunicación, no teniendo ningún otro medio equitativamente eficaz de comunicación.

En el Parlamento Europeo se ha reconocido la importancia del lenguaje de signos para las personas sordas, reconociendo el derecho de usar la lengua de signos como su lengua dominante. Este reconocimiento legal en cada uno de los estados miembros de Europa ayudaría a las personas sordas a integrarse en la sociedad y conseguir un acceso adecuado a la educación. De esta manera, se sentirían ciudadanos “de todo derecho”.

Tomando las palabras de Stevens, (2005) *es importante hacer notar que debido a la falta de un reconocimiento oficial exhaustivo del lenguaje de signos en muchos países europeos, las personas sordas continúan tropezando con barreras en la comunicación y la información.* Hay pocas escuelas bilingües para niños/as sordos/as; Los recursos financieros son inadecuados; Se desarrollan escasos materiales en lengua de signos; Se necesita que los profesores se formen en esta lengua y/o facilitarles intérpretes de lengua de signos en las aulas; Hay problemas con la previsión de interpretación suficiente para usuarios sordos de lenguaje de signos en ambientes como la educación y otros ámbitos que deben de tener derecho como ciudadanos que son. La consecuencia es que muchas personas sordas continúan siendo excluidas porque no pueden usar su lengua dominante.

A pesar de los trabajos de las Asociaciones de Sordos, de los departamentos de Investigación sobre la Lengua de Signos con los Institutos de Lingüística de la Universidad, de las Comisiones gubernativas sobre la Lengua de Signos, todavía se habla con dificultad en los Países de la Unión Europea, del reconocimiento de la Lengua de Signos como Lengua Oficial o como Lengua Minoritaria.

En 2001 se celebró el Año Europeo de las Lenguas. Con tal ocasión, el lenguaje de signos gozó de una atención muy especial por parte de la Comisión. A lo largo del año se presentaron numerosos proyectos relativos a las necesidades específicas de las personas con discapacidad. Con esta perspectiva, la Comisión Europea cofinanció en total 10 proyectos de asociaciones europeas (Bélgica, España, Austria, Alemania, Grecia, Finlandia, Suecia e Italia) en defensa de la utilización del lenguaje de signos.

Existe en la actualidad un número pequeño de estados miembros que han reconocido su lenguaje de signos nacional de una manera constitucional, tal es el caso de República Eslovaca (1995), Finlandia (1995), Portugal (1997), República Checa (1988) y Austria (2005). Sin embargo, otros estados miembros europeos que han reconocido su lenguaje de signos nacional por otros indicadores legales. A continuación

vamos a dar una visión general del tratamiento que se ha hecho de la lengua de signos en algunos países europeos, (datos basados en las fuentes minoría sorda (2007); Unión Europea de Sordos, 2000; Salazar, J. 2005).

En los siguientes países europeos República Checa (1998), Letonia (2000), Grecia (2000) y Eslovenia (2002), la lengua de signos de cada país respectivamente ha sido reconocida en la normativa legal.

Bélgica

Ha investigado la problemática sobre la posibilidad y forma de reconocer la Lengua de Signos valona y la Lengua de Signos flamenca, las dos Lenguas de Signos que hay en Bélgica. Las Asociaciones de Sordos se han acercado a los partidos políticos y al gobierno para acelerar el proceso y hacer posible el debate sobre el reconocimiento de la Lengua de Signos. El gobierno y el Parlamento de la comunidad francesa reconocieron el lenguaje de signos francés – belga, el 21 octubre de 2003.

Dinamarca

El lenguaje de signos danés es reconocido como una lengua educativa para el sordo. El acercamiento bilingüe en la educación de los sordos se sustenta gracias a una recomendación oficial de 1991. La Lengua de Signos Danesa es, por ello, la primera lengua para la enseñanza de todas las materias, mientras que el danés (hablado) está considerado como la segunda lengua del niño/a sordo/a, enseñada como materia en la escuela.

Los padres del niño/a sordo/a tienen el derecho de asistir a cursos de Lengua de Signos, con cargo a los fondos públicos. Los estudiantes Sordos que continúan estudios superiores pueden obtener servicios de interpretación. Asimismo, las investigaciones de la policía y los procedimientos judiciales de los tribunales deben contar con intérpretes cualificados de la Lengua de Signos.

Islandia

La Lengua de Signos Islandesa no está reconocida. Sin embargo se debate ahora en el Parlamento una moción sobre su reconocimiento oficial. En 1990 se creó, a través de una ley, el "*Centro de Comunicación*". Una ley sobre derechos del paciente, aplicable a partir de julio de 1997, hace referencia a la Lengua de Signos como la lengua natural de las personas Sordas. El único colegio para Sordos de Islandia optó por utilizar la tendencia bilingüe aunque no hay ninguna ley que garantice el derecho de los niños Sordos a ser educados en Lengua de Signos.

Alemania

En Alemania la Conferencia de los Ministros-Presidentes preguntó a todos los ministros (de Trabajo, de Asuntos Sociales, de Economía y de Cultura) de los estados alemanes sobre su postura o posible oposición a la inclusión, en la legislación alemana, de la resolución del Parlamento Europeo sobre la Lengua de Signos de los Sordos (1988). El lenguaje de signos alemán es reconocido en el año 2002.

Irlanda

El lenguaje de signos irlandés es mencionado como una de las lenguas a través de las que los niños sordos deben ser enseñados en la ley de educación de 1998. Las escuelas para sordos mantienen principalmente el sistema oralista y no existe un

servicio de interpretación para los estudiantes sordos que van a la escuela con oyentes. Los servicios de interpretación están disponibles para los estudiantes que van a la Universidad, aunque de forma limitada.

Suecia

El lenguaje de signos sueco es reconocido como una lengua educativa para el sordo desde 1981. En ese año, el Parlamento sueco aprobó un proyecto de ley en el que se afirmaba que los Sordos tienen necesidad de ser bilingües. Por ello, los Sordos tienen derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas de manera que alcancen los objetivos del bilingüismo y la bi-funcionalidad. Los estudiantes oyentes pueden elegir en la escuela la Lengua de Signos Sueca como segunda o tercera lengua "extranjera".

Reino Unido

Se encuentra en una situación especial. El lenguaje de signos británico es reconocido por el gobierno británico como una lengua en sí misma desde marzo 2003. Sin embargo, una ley que reconozca la lengua de signos británica (BSL) oficialmente tiene que ser presentada en el parlamento. Sin embargo, gracias a la ley de discriminación de incapacidad (DDA), las personas sordas han sido capaces de hacer cumplir la igualdad de oportunidades en muchos campos.

Finlandia

Finlandia es uno de los estados de la Unión Europea que ha incluido en su Constitución (1995) el derecho a utilizar la Lengua de Signos. Por consiguiente, la Lengua de Signos Finlandesa recibe el mismo tratamiento que la Lengua Sami, la lengua minoritaria utilizada por la población Sami. Respecto al campo educativo, la Lengua de Signos Finlandesa está considerada como lengua de la enseñanza y se enseña como asignatura mientras que el finlandés se enseña como segunda lengua o lengua extranjera. Bajo el influjo de la nueva legislación, debatida en el Parlamento, los estudiantes oyentes tendrán la posibilidad de elegir la Lengua de Signos Finlandesa como materia complementaria.

Francia

La legislación francesa afirma el derecho de los estudiantes Sordos y de sus padres a elegir entre la educación oralista y la bilingüe. De todos modos, es muy escasa la posibilidad de inscribirse en un programa de educación bilingüe.

Países Bajos

En junio de 1997, la Comisión de la Lengua de Signos Holandesa presentó una ponencia en la que se invitaba al gobierno a actuar a favor del reconocimiento de la Lengua de Signos Holandesa.

Italia

No está reconocida oficialmente la Lengua de Signos Italiana, pero existen un número concreto de leyes que incluyen una referencia al uso de intérpretes de la Lengua de Signos. Los estudiantes Sordos italianos tienen reconocido por ley el derecho a ser acompañados por un intérprete cuando asisten a la universidad. De todos modos es muy difícil encontrar el intérprete adecuado a esta tarea.

Portugal

La Asociación Portuguesa de Sordos ha luchado con éxito para obtener una referencia a la lengua de signos portuguesa en el ámbito de la Constitución. El 23 de julio de 1997, el Parlamento Portugués aprobó una enmienda al Artículo 74 de la Constitución para "proteger y considerar a la Lengua de Signos Portuguesa como un instrumento de expresión cultural y de acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades".

Austria

La Lengua de Signos está reconocida oficialmente en Austria desde el 2005, como lengua minoritaria. Antes de esta fecha, la lengua de signos se introducía en el currículo de los colegios para Sordos. Los signos se han utilizado en la práctica de varias formas: en la "*comunicación apoyada con signos*", o bien como una lengua en sí misma, dentro de una concepción bilingüe; en otras ocasiones, la Lengua de Signos está plenamente integrada en la planificación de las clases, utilizándose con la lengua oral, de forma paralela o alternativa. Existe un sentimiento de falta de conocimiento sobre la gramática de la Lengua de Signos y la Cultura Sorda. Sin embargo, en estos momentos, algunas universidades de Austria están realizando investigaciones sobre la Lengua de Signos cuyos resultados estarán preparados en los próximos años.

Noruega

El lenguaje de signos noruego es referente en la ley de educación de 1997/1998 como la primera lengua de las personas sordas. Los sordos pueden recurrir al lenguaje de signos noruego, cuyo grado de inteligibilidad con el correspondiente sueco y danés es elevado. También existe un lenguaje pidgin de signos comprensible para todos los sordos de los países nórdicos (García, 2006).

España

En España, hasta la fecha no ha existido oficialmente una Lengua de Signos reconocida a nivel nacional, pero sí, oficiosamente, a nivel de algunas regiones. El Parlamento Catalán presentó una instancia en 1994 con propuesta para promover el bilingüismo, la investigación sobre la Lengua de Signos y la abolición de las barreras de comunicación. Pero este panorama ha cambiado tras la aprobación del anteproyecto de Ley de Lengua de Signos y de Apoyo a la Comunicación Oral (13 enero de 2006).

Esé anteproyecto es una reivindicación histórica del movimiento asociativo representativo de las personas sordas, con discapacidad y sordo-ciegas. La norma reconocerá legalmente la Lengua de Signos Española (LSE) como lengua de las personas sordas en España que libremente decidan utilizarla, así como su aprendizaje, conocimiento y uso. Finalmente, el texto del anteproyecto de ley aprobado reconoce así mismo la existencia de la Lengua de signos Catalana (junto a la española, la única reconocida por la comunidad sorda signante en nuestro país) en su ámbito de uso.

Así mismo, la nueva normativa, según se contempla en el proyecto, establecerá y garantizará los medios de apoyo a la comunicación de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas. En la memoria económica del citado proyecto se contempla una aportación anual de dos millones de euros por parte del Gobierno para el desarrollo y apoyo de esta iniciativa.

En el texto aprobado rige el principio de libertad de elección por parte de las personas sordas, con discapacidad auditiva o sordo-ciegas, por lo que se reconoce y

regula de forma diferenciada el conocimiento, aprendizaje y uso de la Lengua de Signos Española, así como de los medios de apoyo a la comunicación.

En cuanto al uso, la norma facilitará a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas la utilización de intérpretes de lengua de signos y el establecimiento de medios de apoyo a la comunicación, cuando lo precisen, en diferentes ámbitos públicos y privados (sanidad, educación, cultura, ocio, transportes, participación política y medios de comunicación, entre otros).

Como novedad, las administraciones educativas podrán ofertar modelos educativos bilingües para estos alumnos/as. La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (14 enero del 2006) precisa al respecto que *“el Anteproyecto de Ley de Lengua de Signos para las personas sordas aprobado en Consejo de Ministros obligará a las administraciones educativas a ofertar centros bilingües, un modelo educativo inexistente de manera real en el actual sistema educativo español”*.

Por otra parte, el anteproyecto de ley aprobado incluye en los planes de estudios el aprendizaje de la lengua de signos como asignatura optativa para el conjunto de los estudiantes. Esto supondrá la promoción de la figura profesional del intérprete para sordos en la Administración.

La futura ley se inspira en el principio de la libre elección, por lo que los sordos que opten, en lugar de por la lengua de signos, por la comunicación oral (a través de audífonos o del implante coclear) dispondrán también de medidas de apoyo.

La Escuela Inclusiva

La Declaración de Salamanca (1994) constituyó, según Echeita y Verdugo (2004), un punto de inflexión en la historia de la “educación especial”, siendo un referente obligado para el desarrollo de políticas educativas con una orientación inclusiva. Si queremos que las escuelas sean para todos y ese TODOS, con letras mayúsculas, se hace necesario que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos y las alumnas tengan acceso a un aprendizaje significativo y adaptado a sus necesidades educativas. Desde hace varios años el movimiento de la integración escolar ha dado lugar al desarrollo de toda una política integradora, tanto en contextos nacionales como internacionales. Si bien es verdad que este movimiento ha reflejado el intento inicial de cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en el que se veían inmersas las personas con discapacidades, en numerosos marcos de la educación general la asistencia educativa dada a estos sujetos quizás no haya sido la más adecuada ni integradora (Arnáiz, 1996).

La práctica de la integración persigue sólo la adaptación de los deficientes auditivos, y en especial de los sordos, al sistema y sociedad existentes, estableciendo comportamientos en el alumno/a que sean aceptables por la comunidad a la que pertenecen. En este modelo la sociedad aparece como una referencia fija y todo el esfuerzo de adaptación lo han de realizar los sordos. El intento de aplicar un modelo como éste de forma estricta ha llevado a muchos sordos al desánimo y a la frustración personal, al exigírseles un esfuerzo agotador y muchas veces estéril. La escolarización en un centro ordinario no supone en sí misma la integración (Real, Raimundo; Rivas, Fernando; De la rosa, Lourdes; Bandera, Ana M^a, 1995)⁷.

⁷ Artículo redactado en la compilación de Bautista, R. (1995).

Sin embargo como cita Arnáiz (1996), el modelo de cambio que propician las escuelas inclusivas, constituye un proceso de innovación educativa, puesto que pretende la reconstrucción de la escuela desde un enfoque institucional-transformador. Desde esta perspectiva, las discapacidades están presentes en el sistema educativo intentando buscar propuestas de trabajo que den respuesta a la heterogeneidad del alumnado escolarizado en ella, siendo un objetivo básico de la inclusión el no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, física como socialmente. Para Ceril (2002), el reto educativo sería optimizar la calidad de vida del niño/a utilizando una perspectiva funcional y ecológica, en donde los contenidos son considerados, pero no de manera central en el currículo. Por ello, la atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno/a de los/as alumnos/as.

En este sistema, la escuela es la que debe prepararse para incluir a todo alumno/a, considerando la diversidad presente como una condición del ser humano. En esta nueva perspectiva, el/la niño/a que presenta una discapacidad auditiva se integra en un lugar preparado para él, es decir un lugar bilingüe que responde a sus necesidades educativas especiales. La escuela se convierte, entonces, en un reflejo de la sociedad y se definiría como un lugar para la diversidad. Estos cambios deben llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela.

Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. En las comunidades inclusivas, los talentos de cada uno, incluyendo los de aquellos con profundas discapacidades, superdotación o comportamientos distorsionadores, son reconocidos, fomentados y utilizados al máximo (Arnáiz, 1996).

Por tanto, el concepto de inclusión implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Los aspectos ideológicos, organizativos y pedagógicos inherentes, adquieren aspectos comunes y diferenciadores dentro de un marco de intercambio. Marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades, contribuyendo a una educación más personalizada, que fomenta la solidaridad entre los alumnos. Recogiendo las observaciones que apunta Sabbatella (2006), los diferentes países de la Unión europea están poniendo en marcha medidas para adoptar ésta dentro de su sistema educativo. Sin embargo, la información recogida por la autora pone en evidencia que aún queda camino por recorrer desde la integración a la inclusión en todos los países participantes. Resulta llamativo las puntualizaciones sobre el grado de integración de políticas de este tipo, como ocurre por ejemplo en España y Portugal, que han desarrollado políticas de integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas ordinarias, pero cuentan con una escasa financiación de sus políticas educativas.

Es conveniente también matizar que el concepto de inclusión en los distintos países europeos tiene diferentes acotaciones. En algunos países, el caso de las minorías étnicas, lingüísticas o culturales, niños y niñas de zonas marginales son considerados como casos de inclusión. Sin embargo en otros, por ejemplo en España y Portugal, el

concepto de inclusión está más ligado a la integración en el aula de alumnos con NEE que presentan un déficit concreto.(Sabbatella, 2006).

La concepción de la ciudadanía europea bajo la discapacidad

Como dice Bolivar (2003), con la educación para la ciudadanía podemos conciliar por un lado, un modo de pluralismo (ligado a los derechos individuales) y una condición multicultural (vínculos comunitarios), pero sin olvidar por otro lado, que el objetivo de la escuela, a parte de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores comunes, debe además reconocer las diferencias de cada grupo o contextos locales comunitarios. En la escuela se defenderá los valores democráticos para toda ciudadanía, entre los que estará la prioridad de la igualdad. Sin embargo, actualmente, la igualdad implica un aprecio activo por lo diferente. Por eso nuestra cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos, género y discapacidades con la creación de la necesaria integración de la cohesión social por medio de la identidad ciudadana. Y esto significa, en coherencia con las tendencias actuales, primar menos los valores individuales en pos de unos comportamientos cívicos de solidaridad y cooperación social y una expresión de la conciencia moral compartida en general (y de su grupo en particular).

El reconocimiento de la diferencia hace que la deficiencia deba además, contar con una protección jurídica para proteger a aquellos que se encuentran en una posición más desfavorable en la sociedad. Esa función protectora se configura como una acción solidaria tendente a la normalización e integración de estos ciudadanos en la sociedad. (Abela y otros, 2003)

Según estos mismos autores, las nuevas necesidades y la creciente consideración de una ciudadanía europea ha sido el núcleo esencial, a través del cual, la Unión Europea ha trabajado para crear una verdadera unión de los pueblos que la integran y olvidar una imagen fragmentada de la sociedad. A raíz de los diferentes tratados firmados por los países miembros de la Unión Europea se ha hecho hincapié en la estructuración de una Europa unida y sin barreras de ningún tipo. En el Tratado de Ámsterdam se esclareció el futuro de los ciudadanos europeos, pero no sólo desde los posicionamientos teóricos de la libertad, sino de una libertad total, incluso para aquellos que sufren desigualdades a causa de deficiencias y discapacidades.

Posteriormente, durante el mes de agosto de este año 2006, se reunieron la gran mayoría de los países europeos en una convención internacional para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. De ahí salió un firme proyecto de texto en el que los países firmantes se comprometen a llevar a cabo diversas iniciativas. Concretamente en ese proyecto el artículo 24 hace referencia a la educación. Dice así:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida, encaminados a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y fortalecer el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema de educación general por motivos de discapacidad, y que las niñas y los niños con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria y secundaria gratuita y obligatoria por motivos de discapacidad;
 - b) Que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en pie de igualdad con las demás, en la comunidad en que vivan;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, dentro del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
 - d) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la inclusión plena.
3. Los Estados Partes facilitarán a las personas con discapacidad la adquisición de experiencias vitales y aptitudes de desarrollo social, a fin de facilitar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán medidas adecuadas, entre ellas:
- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros sistemas y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, habilidades de orientación y de movilidad, y promover el apoyo y la tutoría de otras personas en las mismas circunstancias;
 - b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
 - c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular las niñas y los niños ciegos, sordos y sordociegos se haga en las lenguas y los sistemas de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.
4. A fin de asegurar la realización de este derecho, los Estados Partes tomarán medidas adecuadas para emplear a maestros, incluso con discapacidad, que tengan calificaciones en lengua de signos y Braille y para capacitar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa capacitación incorporará la toma de conciencia sobre las discapacidades y el uso de sistemas y formatos de comunicación aumentativos y alternativos, técnicas educativas y materiales para apoyar a las personas con discapacidad.
5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en pie de igualdad con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Conclusión

Recordando los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros que constituyen la ciudadanía, ayudaría para que las personas con deficiencia auditiva sean plenos ciudadanos de derecho que se reconociera por “lenguaje” tanto el lenguaje oral como la lengua de signos de todos los países europeos.

La lengua de signos es un derecho, un derecho que se equipara a cualquier otro derecho que tienen los ciudadanos y su reconocimiento es fundamental para que los ciudadanos con deficiencias auditivas accedan a la sociedad. Para que este derecho se realice con más firmeza se necesita que se elabore un marco legislativo en el cual quede claro el derecho al uso y aprendizaje de la lengua de signos para los usuarios de la misma.

Una pedagogía inclusiva y una metodología bilingüe, permitiría que los niños y niñas deficientes auditivos tuvieran un mejor acceso a la formación y a la información, estando en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos. De esta manera, las personas con déficits auditivos, y en especial los sordos, no dejarían de tener su identidad como persona sorda y serían además personas bilingües, competentes en la lengua de signos y en la lengua oral de su propio país. Así, serían personas que tienen un desarrollo y una competencia completamente normales, como los de cualquier otro ciudadano. Del mismo modo, como manifiesta las Naciones Unidas, el diseño inclusivo no excluirá las ayudas técnicas que puedan necesitar estas personas, pero tendrá como fin la igualdad de oportunidades e impulsará la adopción de las medidas legislativas, administrativas y de otra índole apropiadas para dar efecto al derecho de estas personas, ser miembros de una ciudadanía con TODO derecho e en igualdad de oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Abela, Jaime Andréu y otros. (2003). “Sociología de la discapacidad. Exclusión e inclusión social de los discapacitados”. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. nº 45. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaautores>
- Álvarez, Sonia. (2000). “Revisión de las investigaciones sobre los procesos de lectoescritura en el alumnado con deficiencia auditiva”. nº 55, *Políbea*, pp. 39-43.
- Arnáiz, Pilar. (1996). “Las escuelas son para todos”. *Siglo Cero*, 27. nº 2. pp. 25-34. En <http://www.amigosdedonbosco.org/LasEscuelasonparatodos.htm>
- Bautista, Rafael. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, Antonio. (2003). “La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales.” *Ponencia en II Jornadas de Educación: “Interculturalidad”*. UGT-FETE de Córdoba. En <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/BolivarArt2.doc>
- Ceril. (2002). “Conversemos de integración”. En http://ceril.cl/P46_Inclusion.htm
- Echeita, Gerardo y Verdugo, Miguel Ángel. (2004). “La Declaración de Salamanca sobre necesidades Educativas Especiales diez años después: enseñanzas y aprendizaje de un evento singular”. *La Declaración de Salamanca sobre*

- Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva.*
En
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,ARTICULOS,PONENCIAS/declaracion_salamanca_completo.pdf
- Editorial. (2005). "Año europeo de la ciudadanía. Ciudadanía y democracia". *Andalucía educativa*, nº 52, pp. 7.
- Fernández, Esther. (2001). "Educational trends in Special Education in Spain: the case of the deaf". *Mediterranean Journal of Educational Studies*. vol. 6 (2), pp. 23-44.
- Foro Europeo de Personas con Discapacidades. "Personas con discapacidades de gran dependencia. Los marginados entre los marginados". *Libro de consulta*. En www.edf-fepoh.org consultado 12/11/06.
- García Gómez, Emilio. (2006). Etnias y lenguas de Europa. En <http://www.etnografo.com/noruega.htm>
- Heward, William y Orlansky, Michael. (2000). *Programas de educación Especial II*. Barcelona: Ceac.
- Laborda, C y Cambra, C. (1999). "Bilinguismo and identity in hearing-impaired teenagers". *Research in Education*, nº 60, pp. 68-70.
- Minoría Sorda. (2006). "La situación de las lenguas de signos en algunos países de la Unión Europea". En <http://www.minoriasorda.com/modules>
- M.E.C. (2006). *Anteproyecto de Ley Lengua de Signos Española*. En <http://www.farocnse.com/documentos/AnteproyectodeLeyLSE.doc>
- Salazar, J. (2005). "Aprobado el anteproyecto de ley de lengua de signos y de apoyo a la comunicación oral". *Minusval*. nº 153. pp. 35-37.
- Sabbatella, Patricia. (2006). "La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: Una perspectiva europea." Revista *Eufonía*, nº 37, pp. 72-79. Monográfico: Intervención en el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Stevens, Helga. (2005). "Equal rights for Deaf people: from being a stranger in one's own country to full citizenship through sign languages." *ICED2005*. Maastrich. En [Http://www.eudnet.org/papers/papers.htm](http://www.eudnet.org/papers/papers.htm)
- Comités Nacionales de Sordos de la Unión Europea. (2000). "La situación de las lenguas de signos en algunos países de la unión europea." http://dpd.uv.es/cas/Documentacion/5_Documentos%20de%20interes/Situacion%20LS%20en%20UE.pdf
- United Nations General Assembly. (2006). "Informe provisional del Comité Especial encargado de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad". Nueva York. En <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc8inreports.htm>

Web:

- <http://clio.rediris.es/udidactica/ciudad europea.htm>
<http://www.eudnet.org/papers/2004/SL%20and%20the%20ECRML%202000.doc>
<http://www.eudeaf2003.org/es/index.html>

Filosofía en España: el giro práctico

Mario Cuenca Sandoval¹

Instituto de Enseñanza Secundaria Inca Garcilaso de Montilla (Córdoba)

Abstract

La enseñanza de la Filosofía en España se encuentra en un momento de tránsito. El próximo curso (2007-8) entrará en vigor la nueva Ley Orgánica de Educación y se pondrá en marcha el desarrollo curricular de algunas de materias dependientes de los departamentos de Filosofía en los centros de Secundaria. Lo que los borradores parecen indicar es un claro “giro práctico”, un cambio de orientación en que los contenidos ético-políticos son peraltados en detrimento de otros aspectos más puramente especulativos. Se analizan en este artículo los “nuevos aires” que la LOE imprimirá a nuestras enseñanzas, que se volcarán en el desarrollo de la ciudadanía y los valores cívicos

Introducción: El Sistema Educativo Español, diecisiete años de deriva

Afirma Cicerón que Sócrates hizo descender la filosofía del cielo a la tierra, introduciéndola en la casa y en la vida cotidiana de los hombres, llevándola a la plaza pública, obligándola a investigar sobre las costumbres y sobre las cosas buenas y malas². Y el Ministerio de Educación y Ciencia español (MEC) parece haber tomado en consideración el ejemplo socrático: la nueva ley general de educación (LOE), que comenzará a implantarse en España en el curso 2007-2008, deparará a la enseñanza de la filosofía un impulso práctico, un descenso del cielo teórico al suelo ético-político, aunque a costa de relegar a un segundo plano el núcleo más estrictamente especulativo de nuestra tradición filosófica. Así parecen indicarlo los borradores que se manejan desde el MEC.

En los últimos años, España ha pasado de ser un país de emigrantes a ser un país de inmigrantes. Los desafíos que se le plantean al Sistema Educativo con estos flujos migratorios le eran ajenos hasta hoy. Al mirarse en los países con larga tradición en las labores de integración e interculturalidad, como Francia o el Reino Unido, se percibe que España ha llegado tarde, más tarde que nuestros vecinos del norte, a la realidad de una Europa multicultural. Esperemos que sus soluciones educativas no lleguen también tarde y a contrapié.

¹ Escritor y Profesor.
mencuensasandoval@gmail.com

² CICERÓN, *Disputaciones Tusculanas*, UNAM, México, 1987, V, 4, 10.

Al mismo tiempo, la alarma social con respecto a los éxitos de nuestro sistema educativo ha ido en incremento en los últimos años. El Informe Pisa (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), con el que la OCDE evalúa la evolución por países de la enseñanza durante los últimos quince años, arrojaba ya en 2003 unas cifras preocupantes: el rendimiento de los alumnos españoles en matemáticas se situaba 15 puntos por debajo de los 500 de media de los países de la OCDE, una puntuación inferior a la de Finlandia, Suecia, Francia o Alemania entre otros países. Esto no parece especialmente alarmante a primera vista, pero los resultados entre 2003 y 2006 (año en que se evaluó el rendimiento de los alumnos en cultura científica) han ido a la baja. España ocupa el puesto 20 de los 29 países de la OCDE en matemáticas, 22 en lectura y 21 en cultura científica. Muchos se han precipitado a afirmar que este fracaso puede atribuirse a la anterior ley orgánica educativa, la LOGSE, de 1990. En el preámbulo a la nueva ley de educación, la LOE, se reconocen, o al menos se citan, las insuficiencias de la anterior, aunque se añade a renglón seguido que estas son “sin duda explicables”. Así presentada, la LOGSE parece una ley adecuada pero insuficiente. No es esta la valoración de amplios sectores del profesorado español ni de quien suscribe.

El ya citado informe PISA parece confirmar en 2006 lo que ya venía apareciendo como una percepción bastante generalizada entre el profesorado: España alcanza un índice notable en cuanto a equidad educativa, pero ese índice se logra a costa de un claro retroceso en comprensión lectora, matemáticas y cultura científica. En otros términos: aumenta la equidad educativa a costa de la calidad educativa. Se ha producido una igualación del alumnado español, aunque a la baja: el 21% de los alumnos españoles son incapaces de alcanzar un nivel mínimo en comprensión lectora. No es extraño entonces que el preámbulo a la LOE de 2006 establezca como objetivos prioritarios del sistema educativo la equidad y la calidad, justamente el binomio que parece en tensión en nuestra realidad educativa.

Es habitual escuchar en las salas de profesores de nuestros centros airadas protestas contra algunos males que aquejan al sistema educativo español, como la “psicopedagogización” de la enseñanza, la burocratización de las labores del profesor, etc.. Se ha discutido por extenso, en los últimos años, sobre el deterioro de la figura del profesor, el desgaste de su autoridad y de su imagen pública. También se han disparado los sensores de alarma ante la proliferación en prensa de noticias relativas a la violencia protagonizada por adolescentes. Algunos informes insisten en que los fenómenos que han saltado a primer plano en los medios de comunicación, como el *bullying* o las agresiones a docentes, no son nuevos en absoluto³. Es posible que no haya, en efecto, un aumento demasiado significativo de los mismos, pero sí es claro que se ha dado un crecimiento espectacular de su representación en los medios de información. Aunque en 1988 se realizaron 23.201 detenciones a menores de edad de entre 14 y 17 años, y la cifra en 2003 era de 24.309, la tasa de detenciones incluso descendió entre 2002 y 2003, pasando de 15,9 a 14,7 detenciones por cada 1000 jóvenes. La violencia juvenil, según Marín Sánchez y Rivero Cuadrado (2003), está sobre-representada en la prensa, porque los datos de que se disponen no avalan esta alarma. Parece excesiva la alarma social existente sobre la violencia que manifiesta la juventud, ya que a pesar de que en el presente estudio se advierte un crecimiento del número de jóvenes urbanos andaluces

³ MARTÍN, E., RODRÍGUEZ, V. y MARCHESI, A.. *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en la escuela y la familia*. Grupo IDEA y centro de innovación educativa, Madrid, 2005. También: ORTEGA RUIZ, R. y MORA-MERCHAN, J., *Violencia escolar: mito o realidad*, Sevilla, Mergablum ed., 2002.

implicados en episodios violentos durante los últimos años, el porcentaje de éstos dentro de la población juvenil resulta claramente minoritario y asociado a algunas características de riesgo muy específicas. Pero la opinión pública implica percepciones subjetivas sobre el entorno, y como ha escrito Gregorio Peces Barba, “Cada vez que se produce un acontecimiento criticable o rechazable, sobre todo si se reitera en el tiempo y se producen daños graves a la convivencia e incluso daños personales, incluidas muertes, surgen voces que reclaman en la educación, en todos los niveles, la presencia de acciones y de enseñanzas que propicien el conocimiento de valores y de principios que puedan servir de antídoto a esas situaciones.” (El País, 22-11-2004)

Si las aguas no venían suficientemente revueltas, el debate sobre la Educación en España ha sufrido una polarización preocupante en los últimos años, espoleada por los grupos políticos. El gobierno de José María Aznar en su segunda legislatura (2000-2004) promovió y logró aprobar en las Cortes una nueva ley orgánica que se proponía remediar los principales déficits de la LOGSE (Ley de Organización General del Sistema Educativo, promovida por el gobierno socialista de Felipe González y aprobada 1990), la llamada Ley de Calidad (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, BOE 24-12-2002). Con la vuelta al poder del Partido Socialista (PSOE) se derogó inmediatamente esta ley. En lugar de promover un pacto de Estado por la educación, los dos grupos mayoritarios han convertido a ésta en uno de los escenarios de su particular batalla mediática, recrudescida tras los acontecimientos del 11 de marzo de 2004 y la jornada electoral del 14 (tres días después del atentado terrorista de Atocha, en el que perdieron la vida más de ciento noventa personas). En los últimos años hemos asistido, por tanto, a una política educativa absolutamente errática, caracterizada por el pendulazo y la improvisación. En lo tocante a la materia de Filosofía, en mis siete años como profesor de Enseñanza Secundaria (me incorporé al cuerpo en el año 2000) he asistido a nada menos que cuatro cambios de importancia en el diseño curricular de esta disciplina. La planificación de la enseñanza de Filosofía, como es de suponer, se ve continuamente trabada por estas transformaciones que forman parte de una batalla más amplia, de signo político y partidista. No son pocas las voces que reivindican un pacto de Estado por la enseñanza, con objeto de superar los vaivenes de nuestro sistema educativo.

La organización de la enseñanza de la filosofía que se dibuja en esta nueva ley no ha escapado al contexto de la confrontación partidista, y se ha convertido incluso en uno de los puntos candentes de la misma. La propuesta de una nueva materia, formulada en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), llamada “Educación para la ciudadanía” ha sido presentada a la opinión pública como la respuesta de la legislación educativa a los dinámicas sociales de las últimas décadas.

Filosofía y Ciudadanía

El Bachillerato en España se divide, ya desde la anterior Ley orgánica educativa (la de 1990), en varias modalidades: Artes, Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Tecnología y Ciencias sociales y Humanidades. La asignatura “Filosofía y ciudadanía” aparece en la nueva ley como una de las materias comunes a todas las modalidades (art. 34.6), y lo mismo sucede con la asignatura de “Historia de la filosofía” (art. 35.6). Así, en lo que concierne a su presencia en el diseño curricular de la etapa, se mantienen en

una situación idéntica a la que se definió en la ley anterior, a falta de que se concreten los diseños curriculares de cada materia y la distribución de horas lectivas de las mismas (los borradores que se manejan hoy por hoy parecen mantener las tres horas semanales que anteriormente se asignaban a nuestras materias). En los días en que elaboro este artículo, sólo se han dado a conocer los borradores de los diseños curriculares de estas materias. Sin embargo, el de la materia de primer curso de Bachillerato, *Filosofía y ciudadanía*, deja a las claras el nuevo rumbo que el Ministerio de Educación y Ciencia español pretende imprimir a la Filosofía: la mayor parte de los bloques cubren asuntos relativos a lo que en nuestra tradición hemos llamado filosofía práctica, desplazando casi por completo los contenidos relativos a metafísica, filosofía de la ciencia, teoría del conocimiento o antropología filosófica. De los cuatro bloques temáticos en que se dividirían los contenidos, sólo uno de ellos, el primero, abarcaría contenidos relativos a ontología y teoría del conocimiento. El segundo (“El ser humano: persona y sociedad”) se ocuparía de contenidos antropológicos (naturaleza y cultura, el problema mente-cerebro, etc.) aunque decididamente orientados hacia un enfoque sociocultural. El tercer y cuarto bloque (“La dimensión moral y política y “Democracia y ciudadanía”) son abiertamente prácticos.

A simple vista, el borrador que maneja desde el 30 de noviembre de 2006 la Sociedad Española de Profesores de Filosofía (SEPM) evidencia este cambio de intenciones generales. Se trata, a todas luces, de un giro práctico que significa, al menos en parte, la renuncia al núcleo teórico de nuestra disciplina, relegando los debates ontológicos, gnoseológicos o antropológicos, en general el núcleo especulativo de nuestra tradición filosófica, a la marginalidad. Esta propuesta de la SEPM parece haber resultado ampliamente asumida por el Ministerio, que difundió recientemente un borrador. No varían sustancialmente los objetivos de la materia, pero se añaden otros específicamente prácticos a los que ya aparecían en el anterior Decreto: (10) “Consolidar la competencia social y ciudadana fundamentando teóricamente su sentido, su valor y su necesidad para ejercer una ciudadanía democrática.” Y (11) “Desarrollar una conciencia cívica, crítica y autónoma, inspirada en los derechos humanos y comprometida con la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.”

Sin duda, esta aproximación de la filosofía a los problemas prácticos (políticos, sociales y morales) en el imaginario colectivo no es ninguna novedad. Ya en 1995, la UNESCO publicaba un informe según el cual, tras una encuesta llevada a cabo en 68 países, los ciudadanos consideraban a la filosofía como fuente de libertad y de democracia⁴. Hay una percepción más o menos generalizada del filósofo como “funcionario de la humanidad”, en expresión de Husserl. Sin duda, esta implicación en los asuntos de la ciudadanía es uno de los signos distintivos de nuestra disciplina desde prácticamente sus orígenes, una vocación que Platón explicitó de forma magistral con consideró a la filosofía como “la ciencia de los hombres libres” (*Sofista*, 253 c). Recientemente, el Consejo Ejecutivo de la propia UNESCO calificaba la filosofía como “una escuela de libertad”⁵.

No es este el lugar para discutir la preeminencia o no de lo práctico sobre lo teórico. Lo que resulta a todas luces cierto es que la nueva ley pretende peraltar ese sentido práctico del saber filosófico, la formación de las virtudes de ciudadanía. ¿Por qué esta transformación de los filósofos en “ingenieros sociales? No me resisto a transcribir unas palabras de Ferrater Mora: (los filósofos) “por si fuera poco, además de

⁴ UNESCO, *Philosophie et démocratie dans le monde*, Paris, 1995.

⁵ 171 reunión. EX/12, PARÍS, 28 de febrero de 2005.

escrutar y oportunamente problemas sociales, morales y políticos, nos ocupamos de muchas otras cuestiones, como las concernientes a la estructura de las teorías científicas, los fundamentos del psicoanálisis, la semántica de los lenguajes naturales, los pros y los contras de la inteligencia artificial, la función de los textos en el arte y en la historia, el amor, el poder, la “muerte del hombre”, etc., etc.”⁶. Pues bien, son justamente esas “muchas otras cuestiones” las que pasan a un segundo plano. En un comunicado de febrero de 2005, dirigido al Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, la FESOFI (Federación de Sociedades de Filosofía) aprobaba la propuesta de ampliar la formación ético-cívica de los estudiantes de Educación Secundaria, pero advertía de su negativa a aceptar la inclusión de estos contenidos en detrimento de los actuales currículos de Filosofía de 1º y 2º de Bachillerato, pues esto supondría una minoración en la propia educación ética de los alumnos, justamente porque se sustraerían ocasiones para una reflexión crítica y autónoma sobre el entorno social en que se desenvuelven.

Esta ingeniería social fragmentaria, en expresión de Popper, que modifica los currículos educativos al ritmo de las preocupaciones sociales emergentes, persigue convertir a la filosofía en un instrumento de formación cívica. No es este un propósito que me desagrada como docente, salvo que se haga de una forma desfondada, renunciado a la reflexión sobre los fundamentos últimos de estos valores, de la estructura de la propia racionalidad humana, de la pregunta por la condición humana y otros tantos asuntos que laten de fondo, que están en el telón de fondo de las preguntas prácticas.

Educación para la Ciudadanía

Sin embargo, la auténtica novedad de la ley en ciernes no aparece en el Bachillerato, sino en la materia de Educación para la Ciudadanía, que se impartiría en el tercer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). La asignatura “Vida moral y reflexión ética”, que los alumnos venían cursando en cuarto curso de la ESO pasaría a denominarse “Ética cívica”. Hay quien teme que estas nuevas enseñanzas terminen por convertirse en un recetario de soluciones ideológicas y fáciles para problemas sociales que en rigor son complejos y admiten una pluralidad de perspectivas. El riesgo de que una materia eminentemente crítica se convierta en una enseñanza doctrinal ha conducido a algunos sectores de la sociedad española a dirigir lindezas, a compararla con la antigua Formación del Espíritu Nacional del franquismo. Las voces más altisonantes en España han procedido de la Conferencia Episcopal. El arzobispo de Granada, Monseñor Javier Martínez, llegó a calificar los contenidos de esta asignatura como “una verdadera invasión de un derecho fundamental de los padres”, e incluso consideró justificables “la objeción de conciencia y la desobediencia civil” (El Mundo, 18/11/2006). El derecho fundamental que se vería mermado, aunque no se cite en la noticia, a juicio de Monseñor Martínez, es el recogido en el art. 27.3 de la Constitución Española: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”.

En artículo del 12 de agosto de 2006, Fernando Savater ironizaba sobre esta actitud moralmente heroica de algunos representantes de la Iglesia española: “desde que

⁶ FERRATER MORA, J., *Mariposas y supercuerdas*, Península, Barcelona, 1974.

no hay leones en la arena, los voluntarios para el martirio se van multiplicando” (El País, 12-08-2006). Para el filósofo español, la acusación de que esta ley dinamita el pluralismo moral es sencillamente descabellada, pues lo que se propone es justamente asegurar ese pluralismo en un marco de convivencia. El supuesto conflicto entre moral pública y moral privada: “Los alumnos deben saber que una cosa son los pecados y otra los delitos: los primeros dependen de la conciencia de cada cual; los segundos, de las leyes que compartimos. Y sólo los fanáticos creen que no considerar delito lo que ellos tienen por pecado es corromper moralmente a la juventud.” (Ibid.) No es sin duda el carácter doctrinal de esta materia lo que inquieta al prelado, sino la posibilidad de que los contenidos morales diverjan de la enseñanza doctrinal de la Iglesia católica, máxime cuando esta materia se presentaría como de obligado curso y la enseñanza religiosa no.

Más altisonante aún resultaba la convocatoria del colectivo autodenominado *Novillada.org*, plataforma estudiantil que en un ejercicio de confusión y galimatías ha calificado esta nueva asignatura como una materia “cocinada por una minoría radical laica, feminista y homosexual”. En nota de prensa difundida el 21/10/2006, este colectivo invitaba a un boicot contra una asignatura que considera “ideologizante”. En febrero de 2007 se ha sumado a tales protestas el colectivo denominado “Profesionales por la Ética”. Su portavoz, Jaime Urcelay, declaró recientemente, apelando a un dictamen del Consejo de Estado, que “no puede formar parte de los aspectos básicos del sistema educativo la difusión de valores que no estén consagrados en la Constitución” (El País, 12-02-2007). ¿Contra qué se dirigen estas airadas protestas? ¿contra la enseñanza de valores *per se* o contra la posibilidad de que se enseñen proyectos morales concretos? Porque lo que todas estas airadas protestas olvidan (o ignoran) es que la enseñanza de valores, como recuerda Adela Cortina en un artículo reciente, no es en modo alguno una novedad en nuestro sistema educativo. No sólo existen una serie de valores constitucionales que atraviesan (valores “transversales”, dicen los pedagogos) la totalidad de las áreas de enseñanza-aprendizaje, sino que desde 1990, año de promulgación de la LOGSE, se imparte en la Enseñanza Secundaria Obligatoria la materia de “Vida moral y reflexión ética”, donde se incluye ya el estudio de proyectos morales concretos (como el feminismo, el voluntariado, los derechos humanos, etc.) y la reflexión ética sobre los mismos “desde las más acreditadas teorías éticas sobre las propuestas de felicidad, de exigencias de justicia (...) justamente desde la perspectiva de lo que se puede esperar de una ciudadanía democrática” (Cortina, El País, 30-12-2006). No sólo existe ya la educación para la ciudadanía, sino que Adela Cortina considera deseable el “que la estructura de la nueva materia no difiera mucho, que tenga esa doble dimensión de los proyectos morales en la vida cotidiana y la reflexión ética que le da sentido” (Ibid).

¿Existe entonces un ramillete de “intenciones inconfesadas” en esta nueva materia? Como escribe Peces-Barba, se ha puesto en marcha en determinados medios informativos “un patético intento intoxicación con los ‘ideales’ del franquismo, del falangismo y del nacional-socialismo” (El País, 22-11-2004). Se ha tratado, con evidente mala fe, de asimilar las nuevas enseñanzas a aquella “formación del espíritu nacional”, ya citada, que se impartía en la escuela Nacional-católica española de la dictadura. ¿Por qué no emparentarla con la denominación que tuvieron estas enseñanzas a comienzos de siglo: “rudimentos de ética y derecho”? Quizá porque “ética” y “derecho” son palabras que gozan de prestigio social. No se propone un escenario didáctico de adoctrinamiento, sino una “pedagogía de la convivencia y la libertad” (Ibid.), algo que hasta el momento sólo era accesible a estudiantes de Derecho, Ciencias

Políticas en algún caso de Humanidades, y que pasaría a convertirse, con la LOE, en una enseñanza generalizada y universal (Ibid.).

Pero qué significa “convivencia *en libertad*” ¿Es esto lo que se pretende con la nueva asignatura, evitar simplemente, como se pregunta A. Cortina, que “podamos convivir sin matarnos”? (El País, 30-12-2006). Tampoco se trata de que los alumnos acaten los valores como mandamientos externos, lo que emparentaría esta materia a la enseñanza doctrinal religiosa. Si somos capaces de contribuir al afianzamiento de una actitud cívica los alumnos “se sentirán horrorizados por actos de barbarie como el genocidio en lugar de sentirse atraídos por él como una fuente fascinante de emociones morbosas” (Lipman, p. 320). No se me ocurren razones por las que alguien pudiera oponerse, en puridad, a una enseñanza dirigida a afianzar los valores civilizatorios consagrados por la Constitución Española, que a su vez recogen el programa de convivencia que la Declaración Universal de los Derechos Humanos propone desde hace más de cincuenta años.

Como se indicó más arriba, en los últimos tiempos han saltado a primera plana las noticias relacionadas con actos de violencia gratuitos protagonizados por adolescentes y filmados por otros adolescentes, incluso difundidos a través de Internet. El ánimo de la opinión pública, entre la confusión y la indignación, habrá pesado sin duda en la elaboración de los nuevos planes de estudio. El desconcierto embarga a quien se enfrenta con un conjunto de actitudes violentas que en parecen absolutamente gratuitas, que no parecen dirigirse a ningún objeto y proceder, a su vez, de un nihilismo superficial, reactivo (por decirlo con Nietzsche) pero no activo, ante el que el educador puede llegar a sentirse como el jefe de Bartleby, el escribiente, el protagonista de la novela homónima de Melville, que ante cualquier mandato de sus superiores se limitaba a responder “Preferiría no hacerlo” (“I would prefer not to do it”). El jefe de la oficina, desarmado ante una negativa tan vacía, tan hermética y opaca en sí misma, desistía inmediatamente y encomendaba la tarea a otro subordinado. ¿Puede la vida en comunidad permitir negativas huecas y desfondadas? Sin duda, la negación a asumir valores cívicos es una opción moral, y la desobediencia civil también lo es, por cuanto forma parte de un proyecto de existencia. Pero la indiferencia y la superficialidad sobre tales valores no lo son, no forman parte de ningún proyecto moral. Pertenecen, más bien, a la exterioridad del civismo y de la auténtica vida democrática.

Comparto por completo las apreciaciones aquí citadas de Savater, Adela Cortina y Gregorio Peces-Barba. Sin embargo, se me ocurren al menos dos motivos de preocupación relacionados con la implantación en el aula de estas enseñanzas. En primer lugar, hasta la fecha la asignatura de Vida moral y reflexión ética, que será reemplazada por Educación ético-cívica, se adjudicaba indistintamente en los centros de Enseñanza Secundaria a profesores de Filosofía o de Geografía e Historia. ¿Sucederá lo mismo con las nuevas enseñanzas? Es importante advertir que los objetivos propuestos para estas enseñanzas son (no desde luego en exclusiva) parte fundamental del currículo filosófico. Así lo advertía en un comunicado, dirigido el 19 de abril de 2005 a la Ministra de Educación, el Departamento de Filosofía de la Universidad de Málaga:

"Adquirir una conciencia cívica responsable", "fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres", "conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo", "conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología para el cambio de las condiciones de vida", "afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico",

todos éstos objetivos del Bachillerato, son líneas maestras por excelencia del *curriculum* filosófico.”

En segundo lugar, la asignación de horas lectivas semanales que se maneja en los borradores invita al pesimismo: la Educación ético-cívica de 4º de ESO mantendría las dos horas semanales que se asignaban anteriormente a Vida moral y reflexión ética. Sin embargo, la Educación para la ciudadanía se impartiría únicamente en 3º de la ESO y con una hora semanal. En esto ha quedado el pretendido impulso a la enseñanza en valores de la nueva ley, al menos en la ESO.

Anti-Filosofía

Los docentes de filosofía en España (imagino que no sólo por estas lides) tienen que confrontar una serie de dificultades de base en su trabajo con los alumnos. Me refiero a dificultades con el pensamiento abstracto y la expresión escrita que afectan a la enseñanza de nuestra materia especialmente, y en general a la de las humanidades. Nos vemos siempre en la difícil tesitura de poner a disposición del alumno un repertorio conceptual adecuado a los rigores de nuestra disciplina. Nunca ha sido fácil el manejo de un vocabulario técnico que se formó a lo largo de más de dos mil quinientos años de historia, amén de las sutilezas que cada pensador relevante de la tradición haya aportado al mismo. Si el vocabulario coloquial ya pone en apuros al alumno de Enseñanza Secundaria, el específicamente filosófico se convierte en una maleza difícil de superar, o en lo que el humanista español Juan Luis Vives llamara “logomaquia de palabras incomprensibles” (si bien Vives se refería al aparato conceptual de la Escolástica medieval), que pueden producir actitudes de rechazo entre el alumnado.

Se ha dicho que los jóvenes de hoy se educan en una cultura de la imagen más que de la palabra escrita. El esfuerzo de renovación pedagógica de la filosofía en España, en algunos casos, se ha hecho cargo de esta realidad y ha incorporado el empleo de las nuevas tecnologías y del cine en el aula (Lastra, 2002; Pérez García, 2005; Rivera, 2004). El uso de *filmes* como *Matrix* o *Truman's Show* para ilustrar aspectos relativos a la ontología o incluso de las teorías de la verdad se ha convertido en un lugar común de la clase de filosofía. Otros proyectos han tratado de acercar la filosofía a experiencias más próximas al alumno, como el fútbol (Goñi Zubieta, 2002), por cuanto “toda actividad humana tiene un sentido que debe ser descubierto e interpretado por el filósofo” (Ibid., p. 16). A su vez, la enseñanza de la ética en España cuenta, desde hace tiempo, con textos adaptados al lenguaje de los adolescentes y que se emplean frecuentemente en el aula. Es el caso de *Ética para Amador* (Savater, 2004) o *Ética para troncos* (Tola de Habich, 1999). Más polémico ha sido el volumen publicado recientemente por Michel Onfray, que el autor califica como “antimanual de filosofía” y presenta a los alumnos preguntas “filosóficas” tan provocadoras como “¿Habéis comido nunca carne humana?”, “¿Por qué no os masturbáis en el patio del instituto?” o “¿Por qué vuestro instituto está construido como una cárcel?” (Onfray, 2005), tanto que en 2006 Roger-Pol Droit publicó una reseña del *Antimanual de Filosofía en Le Monde* en la que calificaba a esta obra como “una sobredosis de provocación simplista y de perspectivas falseadas”.

No faltan quienes consideran que estas aproximaciones rebajan los contenidos filosóficos y nos presentan una versión descafeinada de nuestra disciplina: “Piensan que

la filosofía debe mantenerse esterilizada y que una mezcla con esencias de tan bajo peso ontológico supondría una deshonra a su erudito rango.” (Goñi Zubietta, p. 17). El debate no es nuevo, pues en *República* insistía Platón en la necesidad de que los jóvenes no tengan contacto con la filosofía. Separar a los jóvenes de la filosofía significaría proteger a la propia filosofía, preservar su dignidad, pues de lo contrario aparecerá ante los ojos de los adultos como algo indigno (Lipman, pp. 31-32). Lo que está claro es que la nueva orientación, preferentemente ético-política, nos obligará más si cabe a aproximar los contenidos a la realidad social en que se desenvuelven nuestros alumnos. Y entonces será forzoso reconocer que la mejor forma de preservar la dignidad de la filosofía no consiste en elevarla por encima de las aguas indignas de la actualidad, del cine, del fútbol o de las polémicas sociales, sino precisamente en presentarla como una herramienta necesaria para la comprensión de la experiencia humana, hundir sus pies en la actualidad, acercar su lenguaje al de la experiencia cotidiana y, por supuesto, acercar a los alumnos y su experiencia cotidiana al lenguaje filosófico.

Bibliografía

- CIFUENTES, L.M., y GUTIÉRREZ, J.M^a. (Coords.), *Enseñar y aprender filosofía en la Educación Secundaria*, Ice-Horsori, Barcelona, 1997.
- GOÑI ZUBIETA, C., *Futbolsofía*, Laberinto, Madrid, 2002.
- LASTRA, A., *La filosofía y el cine*, Verbum, 2002
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE 4-10-1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, Boe 24-12-2002.
- Ley Orgánica de 2/2006, de 3 mayo, de Educación (LOE). BOE 4-5-2006.
- LIPMAN, M, SHARP, A.M. y OSCANYAN, F.S. (1992), *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid. [La edición española es, en realidad, una síntesis de dos obras de Lipman: *Philosophy in the Classroom*, 1980, Temple University Press y *Philosophy goes to School*, Idem. 1988].
- MARÍN SÁNCHEZ, M. Y RIVERO CUADRADO, M., *Jóvenes andaluces de zonas urbanas. Estudio de los factores de riesgo del comportamiento violento*, Instituto Andaluz de la Juventud, Sevilla, 2003.
- OECD, *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*, Santillana, Madrid, 2005.
- ONFRAY, M., *Antimanual de filosofía*, EDAF, Madrid, 2005.
- PÉREZ GARCÍA, C., *Matrix. Filosofía y cine*, Madú Ediciones, Granda, Siero, 2005.
- RIVERA, J.A., *Lo que Sócrates diría a Woody Allen*, Espasa, Madrid, 2004.
- SAVATER, F., *Ética para Amador*, Ariel, Barcelona, 2004.
- TOLA DE HABICH, F., *Ética para troncos, colegas y zagales*, Ediciones Libertarias, Madrid, 1999.

A Literatura para a Infância na construção de uma identidade europeia

Maria Leonor Crespo Ramos Ferreira Riscado Pinto¹

Rui Pires Marques Veloso²

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Entrámos no século XXI com a clara percepção de que a premonição da aldeia global definida por MacLuhan se concretizou e de que as fronteiras que dividem os países se diluem; os muros caíram, outros se levantaram, mas a Internet prova que nada está isolado; paralelamente a antevisão orweliana ganhou contornos concretos e o big brother olha-nos e vigia-nos sem descanso.

Para o bem e para o mal a multiculturalidade está implantada e dentro de duas gerações não haverá europeus “puros”, o que prova que a miscigenação ganha uma dimensão impensável há cinquenta anos atrás. O ideal europeu definido por Jean Monnet concretiza-se com o alargamento para 27 países e com a possibilidade de ainda aumentar o espaço da União. A força desta reside na preservação das identidades nacionais fatora de coesão política pela prossecução de objectivos comuns – uma educação de excelência é um deles e todos nós temos de lutar para que a qualidade seja uma referência entre pares. Bolonha prova que isso é possível. A cultura europeia, profundamente democrática, tece-se com diferentes olhares, diferentes percursos históricos, diferentes saberes, diferentes nações, diferentes línguas, mas com uma perfeita consciência de que a nossa casa comum é um património único que nos permite dizer, com orgulho, “eu sou europeu!”. Esta identidade não resulta de um fenómeno de mera justaposição, sobreposição ou de fusão de entidades semelhantes, mas de uma operação activa que surge da descoberta e conhecimento do outro, enquadrada por um determinado espaço e por um determinado tempo. Cremos que programas europeus, como Erasmus ou Comenius, dão aos jovens e aos professores a visão de uma Europa global indispensável ao fortalecimento de uma consciência identitária que marca este século.

A escola continua a ser um espaço insubstituível para a construção de uma identidade europeia, sabemos-lo. A questão coloca-se no modo como se processa a educação para a cidadania, já que se torna crucial que desde muito cedo as crianças interiorizem que ser português não colide com o facto de sermos europeus. Os valores democráticos, que são matriciais na génese de uma identidade europeia, têm de ser interiorizados desde muito cedo, pois eles apresentam-se como estruturantes de

¹ Professora de Literatura para a Infância.

Iriscado@esec.pt

² Professores de Literatura para a Infância.

rveloso@esec.pt

múltiplas aprendizagens. Portugal não pode negar a pesada herança provinda de cerca de cinquenta anos de ditadura; as sequelas ainda hoje se fazem sentir e condicionam a nossa inserção nos confrontos de indicadores de desenvolvimento. Hoje um país é avaliado na comparação de resultados em inúmeros parâmetros. O *orgulhosamente* *sós* salazarento foi a nossa perdição (poderíamos comparar, nos dias de hoje, com as duas Coreias), pois não nos deu uma identidade, antes castrou, pela negação do direito à educação, várias gerações passadas, presentes e futuras; a desvalorização da escola que ainda hoje encontramos em muitas famílias é um exemplo disso.

A sociedade do conhecimento exige formação e trabalho; os péssimos resultados do PISA demonstram que temos de mudar práticas para tornarmos a escola eficaz. Trabalhamos muito e produzimos pouco. Todos conhecemos as razões. A escola e a família são as primeiras pedras na construção do saber; assistimos, porém, à demissão de muitos pais na educação responsável dos filhos e ao ludismo a imperar nos processos de aprendizagem das crianças. Assim não vamos lá. Recusamos o fatalismo de ser português. Sabemos que é possível e que não é fácil. A identidade europeia constrói-se com trabalho, conhecimento e liberdade. Os valores que norteiam o cidadão europeu não são uma benesse divina, mas marcos de referência, qual bússola que nos aponta o percurso a realizar. Haverá nas nossas escolas um trabalho profundo, que seja secundado pelas famílias, no sentido de proporcionar às crianças hábitos de trabalho produtivo? Em que estádio se encontram as competências das crianças no final do 1º ciclo? O que se passa com o saber dos jovens que, aos 15 anos, são sujeitos ao PISA? O domínio de línguas estrangeiras é efectivo nos jovens?

As competências literácitas neste século XXI não se esgotam nos domínios verbais, matemáticos ou científicos; há também uma literacia de televisão e da Internet. Em que medida a escola prepara os alunos para o conhecimento destes novos territórios que intervêm na construção de uma identidade europeia? Todos temos de dar o nosso contributo, exigindo que sejamos avaliados com regularidade, independentemente de trabalharmos no pré-escolar ou no ensino superior, na certeza, porém, de que não é pelos caminhos já trilhados que conseguiremos chegar a bom porto. Há dados estatísticos que nos provam que falhámos; por que motivo continuamos a insistir nas mesmas práticas e a recusar outras soluções?

Estamos aqui para falar da literatura para a infância na construção de uma identidade europeia; estas considerações iniciais mais não pretendem que contextualizar o problema e enquadrar a defesa da nossa tese – a boa literatura para a infância alimenta um choque estético indispensável para atingirmos os níveis dos países europeus. Infelizmente temo-nos confrontado com obstáculos vários e sentimos o sabor amargo da razão tardiamente reconhecida. O Plano Nacional de Leitura, aprovado há um ano, e a edição, com 30 anos de atraso, de alguns títulos de Literatura Infantil que são hoje clássicos constituem dois casos exemplares.

Dir-nos-ão que o problema já vem de trás. De acordo. Vemos o analfabetismo que grassava no século XIX (90%) e lemos a crónica de Eça sobre os livros para crianças, olhando simultaneamente para a Europa da época. Em 1974 tínhamos mais de 30% de analfabetos (a pesada herança) e a boa literatura para crianças não entrava na escola. Hoje, ao lado de professores que abraçaram as propostas do PNL, outros há que levantam imensas objecções e contornam o dito problema. Os manuais, na sua larga maioria, não promovem a leitura literária. E os livros de fichas? Já pensaram que são eles corresponsáveis pelo insucesso generalizado dos nossos adolescentes graças ao fracasso adiado que aparece disfarçado ao longo do ensino básico. Por que razão os

novos países da U. E. nos estão a ultrapassar descaradamente? Vamos ver como eles trabalham no domínio da literatura e da leitura.

Quando entrámos na Europa, na companhia da Espanha, os nossos *hermanos* editaram livros sobre a Europa, explicando às crianças a origem grega desta figura mitológica e as razões da nossa matriz europeia; em Portugal, nada se fez. Esquecemo-nos – e somos europeus – de que está tudo nos gregos e para nos compreendermos temos de mergulhar nas nossas raízes.

A Europa é um velho continente tal como nós somos um velho país. Por isso a cultura que nos enforma tem origens muito recuadas. No domínio da literatura popular – esta tem a particularidade de conter em si as marcas idiossincráticas que nos dão a consciência do espaço físico e humano em que nos inserimos – temos, por hábito transmitir às crianças peças que consideramos bem nossas, tais como as rimas infantis e os contos da tradição popular.

As rimas infantis, em Portugal, ficarão para sempre associadas ao filólogo e folclorista Adolfo Coelho. Foi ele quem, em 1883, publicou uma série de textos do folclore rimado infantil, sob o título *Jogos e Rimas Infantis*, tendo, desde logo, num rasgo de modernidade *avant la lettre*, referido o papel importantíssimo destas rimas para as crianças, que reside, fundamentalmente, na sua quase total ausência de sentido. Esta gratuidade aparente, associada à ludicidade dos jogos de linguagem e de sonoridades, responde de tal forma às necessidades das crianças que elas as têm acompanhado pelos séculos fora e, ainda hoje, no século XXI, as crianças se acolhem à sua sombra benfazeja.

Os contos da tradição popular vêm-nos de longe, através de um primeiro registo escrito da responsabilidade de Gonçalo Fernandes Trancoso. Foi ele quem, em pleno século XVI, - corria o ano de 1575 - , deu à estampa os *Contos e Histórias de Proveito e Exemplo* (1ª parte), tendo publicado a 2ª parte em 1585; como o próprio título indica, trata-se de um conjunto de narrativas mais ou menos breves em que a exemplaridade domina, incluindo, entre os seus destinatários possíveis, as crianças, até então e ainda durante muito tempo, amalgamadas aos adultos.

Mas, em Portugal, também desde cedo, se fizeram sentir as influências da Europa, nomeadamente de França, no que à Literatura diz respeito. E as *Fábulas* de La Fontaine, publicadas em 1668, conheceram enorme sucesso, em variadíssimas traduções e versões que tiveram o seu apogeu no século XIX, ligadas a nomes como Filinto Elísio, Curvo Semedo ou Bocage. A esse sucesso não terá, decerto, sido alheia a faceta moralizadora explícita das fábulas.

Esta vertente didáctica, este inculcar de virtudes através do exemplo, presente em textos de “fazer chorar as pedras”, continuará, *ad saecula saeculorum*, com a importação de contos mais próprios para o efeito. Nos *Contos para a Infância*, cuja primeira edição data de 1877, Junqueiro recolhe e recria, a par de contos tradicionais portugueses, outros de Charles Perrault, dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen. É curioso observar como, por vezes, surgem modulações portuguesas na recepção desses textos. Registem-se, a este propósito, as ilustrações com que Laura Costa ilumina o texto adaptado de Andersen, “A Mãe”, numa edição dos Contos, datada de 1953. Esses desenhos reproduzem elementos autóctones, como se pode observar a partir dos pormenores decorativos - desde o fato da mãe, até ao leito da criança, passando pelos pratos que ornamentam a parede, todos remetendo para um universo minhoto.

É bom recordar o que, entretanto, se passara por essa Europa fora - na Inglaterra do século XVIII, John Newbury criara a primeira livraria editora especializada em livros para crianças, no ano de 1745. Na Alemanha, um século depois, no ano de 1847, surgira um livro que se tornaria num best-seller mundial, *Der Struwwelpeter*, da autoria do Dr. Heinrich Hoffmann, escrito e ilustrado pelo próprio, numa técnica percursora da B.D., em alguns momentos. São dez histórias exemplares que reproduzem os severos padrões morais do século XIX, eivadas de um humor negro muito próprio e servidas pelas excelentes ilustrações da época. (Este *Pedro Esgrouviado* só nos chegou a Portugal em 2001, através da tradução de Lydia San Payo de Lemos).

Em Portugal, trinta anos depois da 1.ª edição deste livro, apareciam, em 1877, a *Tragédia Infantil* e os já citados *Contos para a Infância*, de Guerra Junqueiro, “escolhidos dos melhores autores”, totalmente imbuídos de preocupações educativas, isentos de qualquer toque de humor mais vivo e muito menos irreverente.

E, se quisermos, em breves parênteses antecipativos, reportar-nos à situação actual da nossa Literatura destinada ao público infantil e juvenil, já em pleno século XXI, algumas vozes dissonantes ainda entoam, em coro delido, a necessidade primeira de que a Literatura para a Infância eduque e instrua, esquecidas de que o verdadeiro valor da Arte está em não ter valor nenhum.

Grande fortuna continuaram a ter, ao longo dos séculos, em Portugal, os nomes de Perrault, Grimm e Andersen, com inúmeras traduções, versões e adaptações, que cruzam os tempos e chegam à actualidade, ora com inusitado brilho, ora de tal forma truncadas e destruídas que, não raro, se torna difícil reconhecer as suas proveniências. Muitas vezes, tal facto deve-se à ingénua ou descuidada crença de alguns dos responsáveis por esses textos em que um final violento, marcado por morte e castigo para os maus, traumatizará *ad infinitum* os seus destinatários. (Nada mais falso, pois o entendimento das crianças quanto ao conceito de justiça aproxima-se mais da Pena de Talião.)

Portugal possui um elenco de notáveis autores de recriações literárias dos contos populares portugueses entre os quais avultam Alice Vieira, António Torrado e António Mota que se destacam pela vivacidade do estilo, pelo brilho do humor, pela cumplicidade que estabelecem com os seus leitores/ouvintes.

Possui também um leque de grandes autores que, tendo os seus nomes prestigiados pela Europa e pelo Mundo no campo da Literatura, não desdenharam em aplicar arte e engenhó na Literatura para a Infância. Destacamos, assim, Sophia de Mello Breyner Andresen, com *O Rapaz de Bronze* (1956), *A Fada Oriana* e *A Menina do Mar* (ambos de 1958), *A Noite de Natal* (1960), *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964), *A Floresta* (1968), *A Árvore* (1985); Eugénio de Andrade, com *A História da Égua Branca* (1977) e *Aquela Nuvem e Outras* (1986); mais recentemente, José Saramago, com *A Maior Flor do Mundo* (2002).

A par destes autores, outros tantos pintores de renome emprestam o seu talento à ilustração para os mais novos. Recordemos, a este propósito, José de Guimarães que ilustra Manuel António Pina ou Álvaro Magalhães; Júlio Resende que ilumina Sophia de Mello Breyner Andresen ou Eugénio de Andrade; Paula Rego, Armanda Passos, Pedro Proença, entre outros...

O que é certo, contudo, é que a Literatura para a Infância, em Portugal, não teve, desde sempre, nem a projecção nem o fulgor que as obras além fronteiras alcançaram junto de um público à escala mundial. Numa viagem, brevíssima e lacunar, partimos de França, com os *Contes de ma mère l'Oye*, de Charles Perrault (1697); passamos pela

Alemanha, onde encontramos os *Kinder und Hausmärchen*, de Jacob e Wilhelm Grimm, cuja primeira versão data de 1812; deslocamo-nos até à Dinamarca onde, entre 1835 e 1872 Hans Christian Andersen construiu os seus *Hans Christian Andersen's Eventyr*; regressamos a França e às *Cinq semaines en ballon* (1862), de Jules Verne; damos um salto até Inglaterra e encontramos *The Jungle Book* (1894), de Rudyard Kipling; sobrevoamos a Suécia de Selma Lagerloff, deparamos com *Nils Holgerssons Underbaira Resa Genom Sverige* (1907), conhecido por nós como *A Maravilhosa Viagem de Nils Holgerson*; e voltamos ao ponto de partida para reencontrar *Le Petit Prince* (1946) de Antoine de Saint-Exupéry.

Mais ainda, a disciplina de Literatura para a Infância não existia nas Escolas do Magistério Primário, em Portugal, tendo sido criada e introduzida só em 1974. O Ano Internacional da Criança comemorou-se, pela primeira vez, em Portugal, apenas em 1979. Os estudos sobre a matéria escasseavam, obviamente, em contraste com o que ocorria noutros países europeus, como a França, onde, em 1959 – quinze anos antes da introdução da disciplina de Literatura para a Infância nas escolas que formavam os professores do actual 1º Ciclo do Ensino Básico – Marc Soriano publicara o seu incontornável *Guide de Littérature pour la Jeunesse*.

Após o 25 de Abril de 1974, assistiu-se a uma *boom* da produção literária nacional de qualidade destinada às crianças, e ganharam outro brilho nomes como Luísa Dacosta, Manuel António Pina, António Torrado, Ilse Losa, Sidónio Muralha, Leonel Neves, Mário Castrim, Alice Vieira, Maria Alberta Menéres, Luísa Ducla Soares, Matilde Rosa Araújo, José Jorge Letria, Carlos Correia entre outros que, depois, foram surgindo e se foram afirmando, como Vergílio Alberto Vieira, António Mota, Violeta Figueiredo, Álvaro Magalhães e, mais recentemente, Ana Saldanha, Jorge Sousa Braga, João Pedro Méseder...

Quanto ao que se produzia por essa Europa e por esse mundo fora, nomeadamente a nível do álbum, Portugal ignorou, durante anos a fio, os nomes de topo e as obras mais emblemáticas do século XX, entre as quais se contam, em França, a de Tomi Ungerer; na Holanda, a de Leo Lionni (o seu *Frederico*, de 1963, só entrou em Portugal em 2004); no Reino Unido, a de Anthony Browne (entraram, até agora, dois títulos, pela primeira vez, em 2007); na República Checa, a de Kveta Pacovska.

Neste início do século XXI, Portugal dispõe, a nível do álbum e do livro ilustrado europeus, de uma amostra bastante razoável – se tivermos em conta o passado longínquo e algum passado mais recente – de bons autores e ilustradores (eles, às vezes, acumulam funções e constroem obras notáveis). David McKee chegou até nós com a sua criação mais célebre – o elefante colorido Elmer – do Reino Unido, dando início a uma série de aventuras; o mesmo se passou com o holandês Max Velthuis e o seu sapo; do Reino Unido veio, também, John Burningham, representado pelo belo livro gigante *A Prenda de Natal do Henrique Semprespera*; da França, chegou, de Anaïs Vaugelade, o magnífico álbum intitulado *A Guerra*; da Itália, veio o talento de Roberto Innocenti, através de *O Último Hotel*; da Alemanha, a obra a quatro mãos *Nero Corleone – Uma história de gatos*, com texto de Elke Heidenreich e ilustrações de Quint Buchholz; também da Alemanha, chegou *O Mistério do Urso*, de Wolf Erlbruch. Lauren Child, Raymond Briggs, Quentin Blake e Tony Ross, do Reino Unido, Óscar Villán, de Espanha, M. Gregniec e Josef Palecek, da Polónia, Eugénio Carmi, da Itália, são outros nomes grandes da ilustração que, em boa hora, surgiram no mercado editorial português.

Por seu turno, a ilustração contemporânea portuguesa ligada à infância e à juventude dá mostras, também ela, de grande vitalidade, de capacidade de descoberta e inovação e os nomes de Manuela Bacelar, António Modesto, Teresa Lima, João Caetano, Danuta Wojciechowska, Alain Corbel, Gémeo Luís, André Letria, Marta Torrão, Cristina Valadas constituem referências com créditos firmados.

E, chegados a tempo de finalização, cabe-nos, à guisa de balanço prévio, dizer que este fechar, durante tanto tempo, das portas ao mundo, levou as crianças portuguesas a perderem uma oportunidade única de, afinando pelo mesmo diapasão das suas congéneres europeias, limarem os seus padrões estéticos e literários de forma consequente e reiterada.

Após esta abordagem da literatura para a infância em Portugal face à que se produz nos outros países europeus, ficamos com a sensação de que temos de trabalhar muito e bem (repetimos, e bem) para que possamos reduzir o fosso que nos separa da sua larga maioria.

Os valores cultivados pelos europeus e a construção de uma identidade europeia perpassam, como vimos, na boa literatura. A primeira geração do século XXI tem de ser alimentada com produtos de qualidade, seja no domínio do texto literário, seja no da ilustração, seja também no do design gráfico; as responsabilidades dos professores do pré-escolar e do ensino básico, assim como da sociedade civil, representada nas figuras parentais, são imensas, pois se falharem, todos sofreremos.

Recorrendo aos dados do Eurobarómetro (Dez., 2006), constatamos que os valores que representam a União Europeia são os direitos humanos, a democracia, a paz, o respeito pelas outras culturas, a solidariedade, a igualdade, a tolerância e a liberdade individual. Se queremos educar as nossas crianças para os valores, temos necessariamente que investir em autores cujos textos cultivam esses elementos; obviamente que qualquer perspectiva moralista, muito consentânea com redutoras leituras unívocas, cortará, pela raiz, a fruição plena do artefacto literário que é o livro. Vimos atrás que o álbum tem sido uma área editorial pouco explorada pelos editores portugueses, em particular no que toca aos grandes autores universais; é fundamental investir neste tipo de livro de qualidade no pré-escolar. No 1.º ciclo há que cultivar a leitura de obras integrais, muito para lá da proposta pouco ambiciosa do PNL. A maioria dos manuais oferece textos retalhados, adulterados, traídos, conspurcados, uma verdadeira manta de retalhos. As bibliotecas têm a matéria-prima necessária à leitura extensiva e compulsiva.

As boas práticas exigem conhecimento e inovação. A leitura e a fruição estética sustentam a interiorização de valores estruturantes, o que irá contribuir para que a cidadania se impregne em cada criança como algo de natural e necessário. A responsabilidade individual, um valor também referido pelos cidadãos europeus, obriga-nos a perceber que ninguém se pode demitir das tarefas que lhe estão imputadas; no caso particular da leitura, já é tempo de perceber as razões que explicam o êxito dos nórdicos face ao nosso fracasso. Tenhamos a coragem de reconhecer que a mudança necessária reside em nós. Olhando para casos positivamente exemplares, somos levados a acreditar que é possível.

Referências bibliográficas gerais sobre a Literatura para a Infância e a Ilustração:

BARRETO, António Garcia, *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*, Porto, Campo das Letras, 1998.

BARRETO, António Garcia, *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*, Porto, Campo das Letras, 2002.

GOMES, José António, *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1998.

ROCHA, Natércia, *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal – NOVA EDIÇÃO ACTUALIZADA ATÉ AO ANO 2000*, Lisboa, Caminho, 2001.

JUNTA MUNICIPAL DE RETIRO, AYUNTAMIENTO DE MADRID y ORGANIZACIÓN ESPAÑOLA PARA EL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL (OEPLI) (org.), *Imágenes del Mundo – Álbumes de los 5 Continentes*, Centro Cultural Casa de las Vacas, Diciembre 2001 – Enero 2002.

A Biblioteca no Caminho da Cidadania

Margarida Paiva Oliveira¹
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

Ética, Cidadania e Informação

O ser humano forma-se e aprende a representar o mundo a partir do contacto e do convívio social, dos intercâmbios linguísticos e do reconhecimento de símbolos. Essas aquisições constituem o conhecimento e é através delas que se exprime enquanto cidadão.

Na Antiguidade, “ethos” identificava a natureza humana, a morada do homem, sendo através dessa natureza que as ideias e os valores se processam e operacionalizam sob a forma de cultura. Hoje, a emergência da questão ética coloca-se não apenas a nível pessoal mas, também, como problemática social, ecológica e mundial, podendo falar-se de um “ethos mundial”. O ser humano é parte da natureza mas, simultaneamente, é também capaz de produzir intervenções nessa natureza, produzindo cultura, procurando soluções para as suas necessidades, criando um mundo onde tudo é objecto de conquista. Embora a base da nossa civilização assente na razão e no pensamento, considera-se hoje que o ser humano é sobretudo um ser de reacção para o afecto capaz de proteger a vida e de garantir direitos.

Cabe à cidadania, indutora e condutora de práticas igualitárias e envolvimento sociais responsáveis e solidários, o exercício desses direitos e deveres.

Os direitos de cidadania encerram não só a vertente da liberdade (direitos civis), o exercício do poder e do voto (direitos políticos), como também os direitos sociais traduzidos no bem-estar económico e social com total respeito pela dignidade humana.

Ao cidadão, compete-lhe a actuação no tecido social, enquanto ser activo e, enquanto ser colectivo, a participação nesse mesmo meio.

Exige-se hoje dos povos uma atitude crítica e participada no processo de melhoria e desenvolvimento social, tanto no que respeita ao contexto geopolítico e de equilíbrio entre potências, como na administração da causa pública, como ainda na protecção do ambiente e na distribuição e acesso aos bens materiais e imateriais.

É nestes últimos que poderemos incluir o acesso à informação e a sua utilização de forma crítica e eficiente com vista à obtenção do conhecimento e do desenvolvimento.

Vivemos uma época de profundas transformações na esfera política, económica e social, sendo por isso cada vez mais necessária a aquisição de competências e saberes

¹ Coordenadora do Centro de Documentação e Informação.
mapaiva@esec.pt

passíveis de desempenhos eficazes, imprescindíveis a um bom posicionamento do ser humano.

A globalização, resultante da expansão mundial do capital, deve ser balizada pela salvaguarda da identidade dos povos, das suas culturas e dos seus patrimónios. Vive-se um ambiente colectivo de comunicação em rede (com a consequente ameaça à soberania dos Estados), a par da afirmação do indivíduo face às ameaças de perda de identidades. Daqui resulta a necessidade da salvaguarda dos interesses dos cidadãos e da sua qualidade de vida, tornando-se cada vez mais necessário o estabelecimento de articulações e pactos entre o mundo estatal e económico e as diferentes organizações sociais.

Ora, se a informação conduz, segundo uns, a uma sociedade de partilha de bens, vocacionada para o benefício de todos, não deixa contudo de se correr o risco desse benefício ser apenas de alguns (os grandes em detrimento dos pequenos), podendo vir a acentuar desigualdades, exclusões e desemprego.

Neste ambiente, percebe-se que a garantia da justiça social passa pela colocação das tecnologias ao serviço da ética e da dignidade humana por forma a reduzir desigualdades de acesso e respectiva utilização da informação. A inclusão digital encerra uma vertente profundamente humanista, quer pelo acesso através dos meios digitais que disponibiliza, quer pela sua assimilação e posterior transformação em conhecimento.

Consciência, informação e conhecimento caminham por isso na mesma direcção. Se pensarmos que o conceito de cidadania implica conhecimento e este envolve, por sua vez, informação e educação, poderemos concluir que uma das formas de cuidar da cidadania é praticar a educação para a literacia da informação.

Caberá aqui explicar que entendemos por alfabetização a habilidade de reconhecer os símbolos do alfabeto e de estabelecer relações entre a leitura e a escrita, enquanto o conceito de literacia encerra a competência de compreender e assimilar conteúdos para atingir conhecimento e, dessa forma, se chegar à concretização e realização consciente de acções.

A literacia das TIC's, ao invés de alargar o fosso dos info-excluídos permitirá a criação de cidadãos capazes de aprender ao longo da vida, descobrindo, avaliando e utilizando a informação de forma eficaz com vista a futuras tomadas de decisão. Muitas das desigualdades do mundo actual são o resultado de assimetrias e acessos diferentes à informação. Por tudo isso, a capacidade permanente de aprendizagem, a adaptação às mudanças, ao trabalho colectivo e o domínio das tecnologias da informação são competências cada vez mais necessárias à sobrevivência, sendo, por isso, consideradas também elas, formas de inclusão social.

A informação contribui para o crescimento na medida em que em si mesma é já uma actividade económica e, a sua aplicação, sob a forma de conhecimento, permite melhorar a produção e a qualidade de bens e serviços.

Promover o acesso público ao conhecimento, independentemente de raças, idades, sexos ou estatuto social, através das mais diferentes formas e canais de comunicação são, por isso, caminhos de educação para a informação e para a inclusão digital.

Do equilíbrio entre meio ambiente e organização social resultará um desenvolvimento sustentável escudado na solidariedade e na cidadania entre os povos.

O Papel das Bibliotecas

Pedia-se no passado à Escola que fosse formadora de elites. Os movimentos reformistas conduziram à sua democratização e à consequente prática de igualdade de oportunidades. Pede-se agora à Escola que socialize indivíduos numa cultura comum, formando cidadãos informados, participativos, conhecedores de direitos e deveres mas, simultaneamente, respeitadores dos valores pessoais e morais. A leitura dinâmica e crítica ocupa, dentro das diferentes valências dessas aprendizagens, um espaço de especial relevo uma vez que é através dela que tomamos consciência do mundo que nos rodeia e reagimos à realidade envolvente para depois podermos propor a sua transformação.

O envolvimento de organizações de diversa índole (Bibliotecas, Autarquias, Associações, etc.) é necessário ao prolongamento dessas aprendizagens fora dos espaços tradicionais de ensino, colaborando na formação de cidadãos activos e experimentados, capazes de contribuir para uma cultura cívica e uma democracia participada.

Foskett classifica as funções das Bibliotecas no plano do armazenamento e do fornecimento da informação, da criação de meios para o seu acesso e da selecção, avaliação e encaminhamento dessa mesma informação até ao utilizador.

Nos dias de hoje, pode afirmar-se que é missão das Bibliotecas em geral e, das Bibliotecas Públicas em particular, enquanto agências de informação e independentemente de suportes e formatos ali contidos, serem mediadoras da informação e da leitura, sem fins lucrativos e sem nunca perderem de vista o atendimento às necessidades do cidadão, quer de tipo mais utilitário (informação destinada a suprir necessidades básicas), quer a informação de índole mais profissional e técnica.

Carerá aqui lembrar algumas recomendações difundidas pela União Europeia com base no Manifesto da Unesco sobre o papel das Bibliotecas Públicas na Sociedade Moderna:

- assegurar a liberdade de acesso à informação e ao conhecimento com respeito pelos direitos e deveres dos produtores e utilizadores da informação;
- melhorar o acesso aos recursos, promovendo a auto-aprendizagem e a formação contínua;
- apoiar acções de formação junto de utilizadores e técnicos;
- ajudar à igualdade de acesso, encurtando distâncias entre info-ricos e info-pobres;
- difundir o património cultural.

Hoje, na sociedade do conhecimento, o direito de crítica pode, sem constrangimentos, ser exercido por qualquer leitor, deixando de ser o apanágio apenas de alguns. Segundo Michel Certeau “*o consumo cultural é em si mesmo uma produção silenciosa, disseminada, anónima*”, podendo cada leitor produzir apropriações inventivas das obras ou dos textos a que acede.

Podemos afirmar em síntese que:

- ética e cidadania andam a par de educação para a informação com vista à inclusão social e que a conquista de direitos e a implementação de deveres, a partir do acesso livre à informação, são um caminho para essa realidade;
- organizações de diversa índole estão agora preocupadas e empenhadas numa cultura de informação com vista à criação de uma verdadeira “cidadania digital”;

- dentro dessas organizações, a biblioteca assume um particular papel como sinónimo de cultura, como espaço formador de consciências, (aquisição da informação com vista ao desencadear de capacidades de dúvida, de opção e de crítica) e como instrumento capaz de mudanças significativas.

A Biblioteca afinal como um local vivo e inquietante, carregada de experiências, veículo de constante actualização, a interligar o mundo real e virtual, instrumento capaz de mudanças significativas, ajudando a perceber que o Futuro não se herda mas, que nos cabe a nós, a responsabilidade da sua construção.

A Biblioteca enfim como local de ajuda e colaboração na busca de caminhos para a Cultura e para a Paz.

Bibliografia

BAGGIO, R. (2000) – A Sociedade da Informação e a Infoexclusão [Em linha]. **Ci. Inf.** 29: 2 16-21. [Consult. 15 Maio, 2007]

Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline/viewarticle.php?id=286&layout=abstract>

BARROS, M.H. (2000) – Informação e Cidadania: uma Questão das Bibliotecas Públicas [Em linha]. In **Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação** [S.l.: s.n.] [Consult. 20 Maio, 2007]

Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000774/01/T123.pdf>

BRAOUZEC, P. [et al.] (2000) – Bibliothèque et Citoyenneté. **Bull. Biblio. Fr.** 45: 5, 62-65.

CHALOUB, S. B. (2004) – Ética: Paradigma da Conquista e Paradigma do Cuidado. **Perspectivas.** 3: 6, 59-103

CHARTIER, R. (1997) – **Le livre en révolutions.** Paris : Textuel. ISBN 2-909317-34-X

PEREIRA, D. H. (2004) – **Formação de Cidadãos. Papel Social das Bibliotecas Públicas**

[Em linha] [S.l.: s.n.] [Consult. 15 Maio, 2007]

Disponível em: http://ufma.br/canais/bibliomar/edic_ant.htm

PORTUGAL. Ministra da Educação, 2004 – (Maria de Lurdes Rodrigues) – **Intervenção [...] na sessão de abertura do “Fórum Educação Para a Cidadania”** [Em linha] [S.l.: s.n.] [Consult. 15 Maio, 2007]

Disponível em: <http://www.cidadaniaeducacao.pt/Nova%20pasta/material/Ministra-18-Out.pdf>

ROCHA, M. (2000) – A Questão da Cidadania na Sociedade da Informação. **Ci. Inf.** 29: 1, 40 – 45

SILVA, D. H.; SILVA, A. K. (2005) – Biblioteca Itinerante “Livro em Rodas”: a Leitura como um Exercício de Cidadania Rumo à Sociedade Aprendente [Em linha] **Biblionline** 1: 2, 1-10.

[Consult. 12 Maio, 2007] Disponível em: <http://www.biblionline.ufpb.br/Arquivos2/Arquivo3.pdf>

SILVA, H. (2005) – Inclusão Digital e Educação para a Competência Informacional: uma Questão de Ética e Cidadania. **Ci. Inf.** 34: 1 28-36.

SILVEIRA, H. (2001) – Internet, Governo e Cidadania [Em linha] **Ci. Inf.** 30: 2 80-90

[Consult. 15 Maio, 2007]. Disponível em: <http://www.ibict.br/cionline/sitemap.php>

SOUSA, M. I. (2000) – Informação para a Cidadania. A Biblioteca como Espaço de Formação de Sujeitos no Modelo de Educação de Anísio Teixeira. [Em linha] In **Proceedings XIX Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação** [S.l.: s.n.] [Consult. 15 Maio, 2007] Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000758/01/T103.pdf>

La diversité des langues, vecteur d'apprentissage précoce

Isabelle Aliaga¹

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Montpellier

Teresa Creus²

Educación Infantil, Université Autonome de Barcelone

Philippe Mesmin³

École Maternelle Virginia Woolf, Montpellier

Interpellés par l'impact de la diversification linguistique et culturelle sur l'Education, trois enseignants de l'Université Autonome de Barcelone et de l'IUFM de Montpellier ont proposé à partir de 2004, une expérience innovante de travail plurilingue espagnol/catalan/ français en maternelle (3-6 ans). Une « *petite langue* »⁴, le catalan et une « *grande langue* », l'espagnol ont donc été associés dans ce projet. L'espagnol autrefois langue d'un pays pauvre et non démocratique est aujourd'hui la seconde langue la plus enseignée⁵ en France, après l'anglais. Depuis les années 80, sa didactique a profondément évolué pour aller d'un discours autrefois centré sur la transmission culturelle patrimoniale⁶, vers un équilibre entre culture et communication conforme à l'actuel Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement des Langues. Le catalan peu enseigné dans notre système éducatif reste une « *petite langue* » régionale. Cette expérience visait donc un **développement global de la compétence de communication** de très jeunes élèves, grâce à un travail sur deux langues latines autour du français. Trois éléments justifiaient notre expérimentation :

- d'une part, la nécessité de développer aujourd'hui le rapport à la diversité linguistique et culturelle à l'école,
- d'autre part, l'utilisation des importantes **capacités** pour le langage des très jeunes enfants

1 ialiaga@wanadoo.fr

2 Teresa.Creus@uab.cat

3 philippe.mesmin@wanadoo.fr

4 Le Catalan ne compterait que 12 millions de locuteurs au plan mondial.

Cf. site sur les langues dans le monde: http://www.tffq.ulaval.ca/ax1/Langues/acces_languesmonde.htm

Les terminologies de « grande » ou de « petite langue » seront ici entendues au sens langue très ou peu enseignée en milieu scolaire.

5 avec près de 70% des élèves concernés, écoles publiques et privées confondues (Cf. rapport du Sénat sur <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-063.html>).

6 On peut vérifier cela en particulier les manuels d'espagnol entre 1950 et le milieu des années 80.

- mais aussi le lien des langues choisies entre elles (activités méta linguistique en français) et avec le **contexte** socioculturel environnant l'école.

A. Fondements pédagogiques et public choisi :

Ce travail entrait totalement dans le cadre institutionnel puisque les bulletins officiels de maternelle en France, demandent explicitement :

- a. « *Une approche de la diversité des langages*⁷ »
- b. « *L'éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles* »
- c. « *La familiarisation avec la diversité des cultures et des langues.* »

Un projet européen EVLANG⁸ a cependant déjà étudié, la question de l'éveil aux langues. Notre expérience a comme point commun avec EVLANG le recours à la diversité linguistique et culturelle pour développer la compétence de communication. Cependant, nous avons limité le travail à deux langues latines alors qu' EVLANG avait recours à un nombre non limité de langues. Le coordinateur du projet, Michel Candelier estimait aussi qu' « *il ne semble pas y avoir de grandes différences dans la vitesse d'acquisition d'une langue étrangère par des débutants d'âge différent.* »⁹, citant Daniel Gaonac'h, pour qui : « *il faut éviter tout lyrisme sur les formidables aptitudes d'apprentissage du jeune enfant.* »¹⁰. EVLANG travaillait donc sur des élèves du primaire principalement, alors que notre équipe a choisi de s'intéresser à un autre public : les élèves en maternelle de moins de 6 ans. Nous avons considéré leurs aptitudes plus grandes pour le langage, par exemple dans la maîtrise orale de la langue. Ce dispositif, s'il était poursuivi sur plusieurs années, présentait aussi l'avantage de permettre d'évaluer le développement de la compétence de communication sur la durée.

B. Dispositif du projet :

1. Description

Sous le contrôle du maître de la classe, des étudiants Erasmus bilingues de l'U.A.B. ont ainsi proposé une heure en castillan, ou en catalan¹¹ sous forme d'activités intégrées autant que possible au reste du travail de la classe, filmées, encadrées et analysées conjointement par les formateurs français et espagnols. Ces activités étaient principalement orales, de type ludique, faisant appel à une interdisciplinarité constante (musique, arts plastiques, expression corporelle, danse).

7 Nous entendons par langage *tout système de signes permettant l'expression et la communication de l'a pensée*, incluant ainsi les langues mais aussi tout système d'abstraction pouvant symboliser le réel.

8 CANDELIER Michel (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.

9 Op. cit.p.p. 28, 29

10 Op. cit. Id.

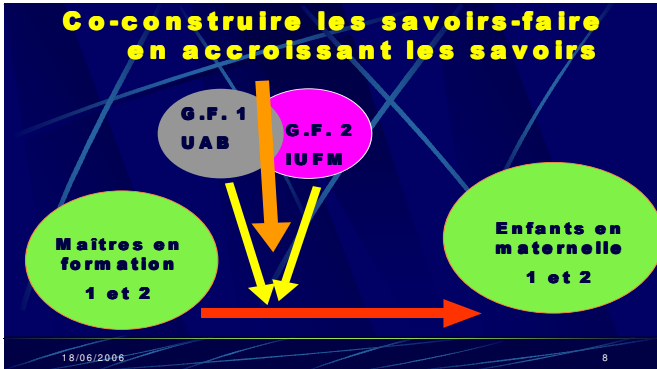
11 La Catalogne est en situation clairement diglossique, selon ses propres statuts.

Article 6 du statut d'autonomie de la Catalogne (2005) :

« *La langue propre de la Catalogne est le catalan. Comme tel, le catalan est la langue d'usage normal et prioritaire des administrations publiques et des moyens de communication publics en Catalogne, ainsi que la langue normalement utilisée comme langue véhiculaire et d'apprentissage dans l'enseignement.* »

Le conte projeté sur un tableau interactif ¹² a aussi été largement utilisé dans ce cadre. L'intérêt de ce support restait de proposer une unité sémantique structurée et organisée, selon une double articulation écrite et imaginée permettant un accès au sens, pour des enfants jeunes ne maîtrisant pas encore l'écriture. Ces activités associant « le dire », « le faire » ont utilisé différentes modalités perceptives.

2. Schéma d'intervention dans les classes :



C. Hypothèse de travail :

Des recherches ont conclu ces dernières années, à l'existence d'importantes capacités neurobiologiques pour le langage chez les enfants de moins de 6 ans. Ils présenteraient ainsi une plus grande adaptabilité linguistique et culturelle. Selon Jean Petit :

« Nos connaissances actuelles sur la régression des capacités acquisitionnelles (...) et sur les avantages apportés par le bilinguisme précoce (...) font apparaître indispensable, un démarrage dès le plus jeune âge, c'est à dire en petite section de maternelle. » (Petit, 2001: 81)

Par ailleurs, on attribue l'**explosion lexicale** observée chez l'enfant, autour de deux ans, à plusieurs causes :

- une prise de conscience des standards ou normes de la langue
- des phénomènes de mapping quant au lien mot chose
- un meilleur contrôle articulaire et une plus grande interaction sociale de l'enfant avec son entourage (Kern, 2005 : 289)

Or, si la prise de conscience des catégories de la langue maternelle, la construction mentale de réseaux sémantiques et l'interaction précèdent une explosion lexicale chez l'enfant, il est possible que dans un dispositif respectant ces trois modalités, la prise de conscience précoce d'un plurilinguisme même modeste, précède une meilleure maîtrise du langage et du plurilinguisme. Cela répondrait en définitive,

¹² La classe de Philippe Mesmin est une classe en Z.E.P. qui bénéficie d'un tableau interactif à titre expérimental..

aux souhaits du Conseil de l'Europe de développer chez les citoyens européens une **Compétence de Communication Interculturelle**.

D. Argument épistémologique

Notre travail adoptait une **posture structuraliste et innéiste**, car nous considérons :

- une unité par delà des variations linguistiques et culturelles,
- une capacité commune préexistante à tous les enfants de communiquer quelles que soient les langues apprises.

Il existe aujourd'hui dans les sciences pures, un débat épistémologique sur le lien entre diversité et singularité. D'un côté, certains scientifiques estiment que les processus de notre monde physique sont divers mais étroitement interdépendants et intégrés les uns aux autres¹³ ; à l'opposé, d'autres scientifiques ne considèrent pas cette vision intégrative, mais un ensemble de processus où le « *non équilibre* »¹⁴ peut à certains moments « *jouer un rôle organisateur* ». Pour les uns, la diversité relève donc d'une structure, alors que pour les autres, il n'y a pas lieu de chercher d'ordre prédéterminé dans toute cette diversité qui finit par s'organiser d'elle-même...

Ces questions nous renvoient pour le langage au vieux débat entre constructivisme et innéisme légué par Jean Piaget et Noam Chomsky¹⁵.

Pour Jean Piaget, il n'existe pas chez l'homme de « *structures cognitives a priori ou innées : seul le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire et il n'engendre des structures que par une organisation d'actions successives exercées sur des objets.* » grâce aux interactions avec le milieu notamment (PIATELLI-PALMARINI, 1979 : 53). La connaissance des langues et des cultures est construite *de novo*. Notre travail en revanche repose sur l'idée de l'existence d'une compétence pour la communication prédéterminée chez tous les enfants et révélée par des « *déclencheurs* » pertinents au sens employé par Chomsky.

Sur le plan des cultures, la démarche pourrait ainsi être structuraliste. Georges Dumézil¹⁶ (Dumézil, 1992 : 114) et Claude Lévi-Strauss ont ainsi classé de grandes fonctions sociales communes à tous les hommes (Lévi-Strauss, 2002 : 561). Depuis les travaux de Lévi-Strauss, des remises en question aient été, certes, apportées, notamment par Maurice Godelier¹⁸, qui a revu plus récemment les structures de la parenté de Lévi Strauss ou Dan Sperber¹⁹, qui a rappelé dans ce domaine, l'importance des formes psychologiques. Cependant, la présupposition de ces structures isomorphes sous

13 C'est le cas d'Einstein qui a étendu les travaux de Newton sans les contredire. Sa théorie de la Relativité (Restreinte et Générale) englobe ainsi les théories de Newton tout en les enrichissant.

14 Ilya Prigogine par exemple estime que l'univers ressemblerait davantage à un chaos qu'à une horloge, et que de ce chaos émergerait un ordre qui n'existe de façon préalable. Cf. Entretien avec Ilya Prigogine, Résonance n° 9, octobre 1995.

15 Cf. PIATELLI-PALMARINI, Massimo, 1979, *Théories du langage, théories de l'apprentissage: le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Seuil, Paris.

16 Philologue, spécialiste des religions et des mythologies français indo-européennes, Georges Dumézil connaissait une trentaine de langues souvent disparues et travaillait dans une démarche comparatiste.

17 Il classe trois fonctions sociales récurrentes : la souveraineté cosmique et sociale, la force physique et combattante, la fécondité.

18 Cf. GODELIER, Maurice, 2004, *Métamorphoses de la parenté*, Fayard, Paris.

19 Spécialiste actuel en sciences sociales et cognitives

jacentes demeure pour les langues et les cultures comme objets, ainsi que pour les individus dans leur aptitude au langage. Rappelons qu'il existe dans l'acquisition de toute langue, des invariants ne serait-ce que pour le type de syllabes ou de lexique acquis par tous les enfants qui commencent à parler (Kern, 2005 : 277).

E. Argument historique

Introduire une diversité linguistique nous semblait aussi une nécessité historique ; en effet, en France, les langues vivantes longtemps jugées inférieures au latin et au grec pour la formation de l'esprit, ne sont entrées à l'école que très tard au XX^e s²⁰. Dès 1863, Victor Duruy, Ministre de l'Instruction Publique déclarait ainsi aux instituteurs de France : "...nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler »²¹.

Notre tradition est donc celle de l'unité culturelle et linguistique d'un Etat Nation (Cuhe, 2001 : 10) et cela pose un problème de fond dans un univers globalisé et protéiforme auquel il faut préparer des élèves.

En 2005, le Bureau Européen des langues présentait au CERD²², un rapport dénonçant une absence de reconnaissance de diversité préoccupante au sein de la société française.

F. Variables examinées et visées :

Cette expérience devait donc développer des **capacités** ayant trait à :

1. la communication orale et écrite
2. l'abstraction et la symbolisation
3. la mémorisation
4. la créativité
5. la sensibilité
6. des indices de raisonnement hypothético-déductif.

Ce projet nous semblait devoir aussi développer :

1. la conscience de sa propre identité par contraste avec les autres
2. l'acceptation des différences comme un élément naturel de notre environnement
3. le bien-être dans la diversité culturelle,
4. un sentiment d'éveil et de curiosité face à des objets inconnus.
5. un sentiment de plaisir de la découverte

20 Cf. CLAVERES, Marie-Hélène, 2000, *Le Ministère de Victor Duruy et la méthode naturelle (1863-1869)*, Louvain, Centre International de dialectologie Générale.

BOUTAN, Pierre, 1998, *De l'enseignement des langues*, Michel Bréal, linguiste et pédagogue, Hatier, Paris.

21 Extrait de la « Lettre aux instituteurs de France » du 29 septembre 1863, dans op. cit. de Marie-Hélène Clavères.

22 Comité pour l'Elimination de toutes les formes de Discrimination Raciale ; cf.http://www.tamazgha.fr/article.php3?id_article=1250

G. Résultats de l'expérience

Malgré un bilan globalement positif, nous avons rencontré un certain désintérêt institutionnel pour le catalan en France, sans doute en raison du statut de cette petite langue régionale.

a. Evaluations 2004-2005

Les élèves des deux groupes étudiés étaient tous issus en majorité de populations étrangères et de milieux modestes, scolarisés en Zone d'Education Prioritaire dans le quartier Mosson²³, à Montpellier.

L'évaluation 2004-2005, fut faite grâce à un conte en italien raconté par Judith, une étudiante de l'UAB, totalement inconnue des élèves, catalanophone et italophone, ne parlant pas français.

La lecture de ce conte fut faite au Groupe classe Test (GT) qui n'avait suivi aucun enseignement de langue puis au Groupe classe Plurilingue (GP).

1. Le Groupe Test :

Les élèves du GT montrèrent en général une certaine gêne. Leur prise à distance devant l'inconnu était manifeste. Ils ne se sentaient pas concernés, ne comprenaient pas ce qu'on attendait d'eux. La plupart montraient une certaine perplexité, une absence de motivation, ce qui se traduisait par des signes verbaux et gestuels. Ils ne souhaitaient pas communiquer avec Judith, trop étrangère à la classe.

2. Le Groupe Plurilingue :

Dans le GP aucun des élèves ne manifesta la moindre gêne face à la langue inconnue. Tout se passait comme si leur pratique habituelle des langues étrangères rendait normale ces nouveaux éléments. Dès le début, ces élèves se mirent en quête active du sens de l'histoire essayant toute sortes d'hypothèses pour reconstituer la narration en français, ne se préoccupant à aucun moment de la langue utilisée. Le signifié semblait prévaloir pour eux sur le signifiant. Une meilleure performance en compréhension fut observée par rapport au GT ; les élèves avaient compris plus vite, quantitativement davantage d'éléments.

Toutes les étapes de ce conte furent ainsi repérées de façon très complète et très efficace.

L'interaction fut aussi plus notable avec l'intervenante inconnue. Leurs visages beaucoup plus ouverts et souriants manifestaient dès l'arrivée de Judith, le plaisir, la curiosité, le désir de communiquer avec elle, quelle que fût sa langue.

Laurana, 5 ans fit avec fierté un lien avec son contexte direct : elle reconnaissait formellement l'italien, langue parlée par sa maman.

La compréhension, la recherche de stratégies de compréhension, l'interaction, le plaisir, la curiosité étaient manifestes dans ce groupe.

b. Evaluations 2005-2006

23 anciennement La Paillade.

Au cours de la deuxième évaluation, deux groupes furent ainsi établis :

- un groupe classe test de 9 élèves (GT), n'ayant pas suivi aucun enseignement plurilingue.
- un groupe classe plurilingue de 12 élèves (GP)

Une écoute de courtes chansons ou de poésies, en chinois, en espagnol puis en catalan leur fut proposée. Un enregistrement filmique de l'entretien de chaque enfant fut aussi fait.

1) Le Groupe Test :

A nouveau les élèves du GT se révélèrent nettement plus apathiques que les autres.

Trois d'entre eux parlèrent à peine et se détournèrent clairement des écoutes. La présence d'une inconnue devant eux avec des langues étrangères leur semblait décalée.

Trois élèves arabophones affirmèrent ne parler aucune langue étrangère et l'intervenante eut le plus grand mal à obtenir d'eux un bonjour en « arabe », comme si l'arabe véhiculaire de la maison n'était pas identifié comme une véritable langue. Un enfant berbère identifia tout de même le chinois comme de « l'arabe », peut-être parce que l'arabe incarnait pour lui, la langue étrangère par excellence.

Il est peu envisageable qu'une conscience précise de l'objet *langues étrangères* existe chez des enfants si jeunes. En définitive, ces élèves se montrèrent généralement fermés, particulièrement lorsqu'ils étaient d'origine étrangère. Cela interroge sur la hiérarchie des langues que l'école pourrait inconsciemment légitimer. La perception du fait étranger par l'école semble en fait peser davantage sur les attitudes des élèves évalués que leur propre identité. On peut émettre l'hypothèse que cela les incite à refouler les aspects identitaires absents de l'école dans le non dit, comme nous l'avons vu pour des enfants maghrébins.

2) Le Groupe Plurilingue :

Afin de laisser les élèves mettre en avant les éléments les plus signifiants de leur expérience plurilingue, la première question posée fut :

« *Qu'est-ce qui a été le plus important pour toi dans le travail avec Maribel et Maria Angeles²⁴, cette année?* »

10 élèves sur 12 citaient les histoires, la peinture, les chansons ou les émotions ressenties lors de l'activité :

« *c'était rigolo* », (aspect ludique) ;

« *Les animaux étaient malades et Olivia les a soignés* » (aspect psychoaffectif)

Aucun n'évoqua jamais de quelle langue il s'agissait, question secondaire semble-t-il.

Lorsque il leur fut demandé d'essayer de reconnaître une langue entendue, trois évoquèrent l'intervenante avec laquelle ils avaient le plus travaillé :

« *On dirait presque la voix de Maribel* ».

24 Ces prénoms étaient ceux des deux étudiantes Erasmus ayant travaillé avec eux durant toute l'année.

Le lien psychoaffectif semblait prépondérant sur le fond. La langue de l'intervenante à laquelle ils étaient le plus attachés (Maribel/ le catalan) était statistiquement beaucoup plus citée que l'autre langue (Maria Angeles/ l'espagnol).

Tous ressentaient du plaisir à témoigner, à écouter d'autres langues ou à reconnaître celles déjà rencontrées. Tous furent aussi capables de chanter une comptine catalane apprise et deux imitèrent une prosodie entendue pour la première fois en catalan ou espagnol.

Le dispositif 2005-2006 mit en évidence une meilleure stratégie d'écoute et une meilleure discrimination des enregistrements par rapport au groupe test. Trois sur douze inventèrent ainsi les histoires des chansons et des poésies inconnues. Une élève, identifia une voix d'homme, de femme et d'enfant dans une berceuse chinoise et dit : « *J'ai compris que c'est l'histoire d'un papa, d'une maman et d'un enfant.* » Il semble donc que les élèves aient fait preuve de stratégies de compréhension, indépendamment de leur connaissance ou non de la langue. La conscience de la langue comme objet n'était cependant pas présente parmi ces élèves : 11 sur 12 confondaient le catalan et l'espagnol. Clara, 5 ans dit : « *J'ai entendu une langue de catalan et d'espagnol* », fusionnant les deux langues romanes. La plupart cherchaient des similitudes avec des mots connus en français, une attitude suscitée en classe toute l'année.

Alexis, 6 ans, le seul enfant sur les 12 capable de discriminer les 2 langues apprises comptabilisait déjà deux ans de classe plurilingue; et seuls 3 élèves de 6 ans sur les 12 du GP furent réellement capables d'identifier 2 ou 1 mot en catalan ou en espagnol. A la question : « *comment sait-on que c'est du catalan ?* », Jade répondit : « *parce que je réfléchis dans ma tête* », sous-entendant les prémices de processus d'abstraction.

Il est possible qu'une maturation plus importante de leur cerveau en raison de leur âge, conjuguée à une exposition aux langues étrangères plus longue ait été la cause d'une meilleure discrimination auditive.

Il est à remarquer aussi que sur le plan de la perception de l'identité, les élèves d'origine étrangère semblaient beaucoup plus à l'aise que leurs autres camarades. Tous les élèves d'origine étrangère acceptèrent d'en parler avec un plaisir manifeste. Kounmavo, un enfant aux origines béninoises et maliennes expliquait : « *Je la comprenais²⁵, mais quand j'étais en Afrique* », affirmant intuitivement, l'importance du contexte de communication.

Tous ces élèves affirmèrent sans aucune hésitation ne pas connaître le chinois.

Pour finir, 11 élèves sur les 12 jugèrent ces chansons et poésies « *belles* ».

Alexis, 6 ans : « *je trouve les paroles belles parce que j'ai jamais entendu ceux-là.* »

Le critère de beauté et le critère de nouveauté coïncidaient pour eux.

Compétences obtenues

✓ *Capacité d'abstraction et de symbolisation*

✓ *Non*

✓ *Capacité de communication orale et écrite (compréhension/ expression et interaction)*

✓ *Oui*

25 la langue béninoise

✓ *Capacité de mémorisation*

Oui

✓ *Capacité de création (créativité et sensibilité)*

Oui

Raisonnement hypothético-déductif

Non

F. Conclusions

En définitive, ce travail plurilingue semble surtout avoir amélioré la communication et l'interaction des enfants avec leur entourage. Dans les deux évaluations, nous avons ainsi pu constater chez ces enfants soumis à un plurilinguisme modeste une meilleure performance pour :

- l'interaction avec un interlocuteur étranger
- l'écoute et la discrimination auditive d'une langue totalement inconnue
- la compréhension du langage en général
- l'adaptation à des éléments inconnus
- la mise en place de stratégies de compréhension
- l'acceptation de sa propre identité étrangère

Il semble aussi que ces élèves privilégient le sens sur la forme, dans la communication. Il serait difficile de dire qu'ils ont une meilleure conscience méta linguistique de la langue, puisque la grande majorité confondait dans notre évaluation, les langues romanes. En outre, la composante psychologique et les affects se sont révélés centraux dans cet apprentissage. Le caractère inconnu a aussi été intégré comme un critère d'attrait pour ces élèves. L'expérience reste évidemment trop réduite et limitée pour avoir une véritable portée statistique et un élargissement significatif de l'expérience serait souhaitable pour pouvoir la valider.

En définitive, notre expérimentation n'est pas un transfert de la didactique d'une langue vers une autre, mais une intégration des « *petites et grandes langues* » dans une didactique globale du langage et de la communication, ce qui est une autre voie sans doute à la marge de la didactique classique des langues, orientée vers la complexité humaine telle que la définit Edgard Morin²⁶.

Toutefois, cette voie pourrait peut-être nous acheminer vers des structures communes pertinentes à la construction d'une nouvelle « *citoyenneté transnationale* » (Zarate, 2003, p. 95)

26 Cf. bibliographie finale.

Bibliographie

- BOUTAN Pierre (1998) : *De l'enseignement des langues*, Michel Bréal, linguiste et pédagogue, Hatier, Paris.
- CANDELIER Michel (2003) : *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- CLAVERES Marie-Hélène (2000) : *Le Ministère de Victor Duruy et la méthode naturelle (1863-1869)*, Centre International de dialectologie Générale, Louvain.
- CUCHE Denys (2001) : *La notion de culture dans les sciences sociales*, la découverte, Paris.
- DUMEZIL Georges (1992) : *Mythes et Dieux des Indo Européens*, Champ l'Essentiel, Flammarion, Paris.
- GODELIER Maurice (2004) : *Métamorphoses de la parenté*, Fayard, Paris.
- KERN, Sophie (2005) : *De l'universalité et des spécificités du développement langagier*, Editions Fayard, Paris.
- LEVI-STRAUSS Claude (1947, 1967, 2002) : *Les structures élémentaires de la Parenté*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- MORIN Edgard (2005) : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.
- PETIT Jean (2001) : *L'immersion, une révolution*, Jérôme Do Bentzinger Editeur, Colmar.
- PIATELLI-PALMARINI Massimo (1979) : *Théories du langage, théories de l'apprentissage : le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Seuil, Paris.
- SPERBER Dan, DEIRDRE Wilson (1986) : *La pertinence, communication et cognition*, Paris, les Editions de Minuit.
- ZARATE Geneviève (2006) : *Prise en compte de la pluralité des identités dans l'enseignement du français langue étrangère : Etat des lieux d'un débat en cours*, Conférence du Casnav de l'Académie de Paris du 17 janvier 2006.

Sites Internet à consulter :

- Site sur les langues du monde
http://www.tlq.ulaval.ca/axl/Langues/acces_languesmonde.htm
- Site sur les bulletins Officiels de maternelle
<http://www.education.gouv.fr/prim/default.htm>
- ANDREW G. (1995) : Entretien avec Ylia Prigogine, Résonance n°9, octobre 1995, Centre Georges Pompidou. Texte Internet :
<http://mediatheque.ircam.fr/textes/Gerzso95a/>

O Caminho é a Cidadania: Investigação-Ação, Contributos de uma Dinâmica Educativa

Sofia de Lurdes Rosas da Silva¹
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

“O nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (p.102), numa pedagogia “forjada com ele e não para ele” (p.32)
Paulo Freire (1975)

Resumo

O presente texto, apoiado nas experiências desenvolvidas em contexto de formação inicial do curso de animação socioeducativa, pretende reflectir e desenvolver algumas ideias sobre as potencialidades que a investigação-ação, na qualidade de ferramenta dinâmica, educativa e de investigação e intervenção social, pode apresentar na construção de um processo de aprendizagem partilhada, reflexiva, participada e democrática.

Cidadania: uma missão partilhada

Vivemos na era da globalização. Todos os dias nos confrontamos com a expansão planetária dos meios de comunicação e informação e com o crescimento exponencial ao nível da tecnologia, da economia e da ciência. Se, para alguns, tal é visto como positivo e repleto de oportunidades, por outro lado, tal evolução tem reclamado alguns sacrifícios, nefastos do ponto de vista social. Estes são motivos, incontestavelmente fortes, para suscitar dúvidas, o desencantamento e as críticas daqueles que esperavam que a globalização se traduzisse na efectiva igualdade de acesso às oportunidades de uma vida de qualidade para todos.

O que se constata, de facto, é que as mudanças aceleradas ao nível da economia, da ciência e da tecnologia não parecem estar ao serviço e a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária e justa para todos, como seria de esperar. Poder-se-ia referir que tem beneficiado, sim, os interesses económicos de um pequeno grupo de economicamente poderosos. Assim, e utilizando uma linguagem freireana (1975), à luz

¹ Assistente convidada.
sofiace@esec.pt

desta realidade torna-se visível uma sociedade oprimida pelo poder dominante da economia neoliberal, traduzida pelo consumismo desenfreado, individualismo e indiferença em relação ao Outro, pelo agravamento das desigualdades e das injustiças económicas e sociais que ocorrem à escala global e que, por sua vez, contribuem ainda mais, num ciclo vicioso, para o aumento da pobreza, da marginalização, dos desequilíbrios de poder, da exclusão social e para a incapacidade de aceder a uma vida com padrões mínimos de qualidade (Patrão, Soeiro e Silva, 2007).

Estas consequências, avassaladoras do ponto de vista da dignidade humana, exigem uma reflexão crítica e colectivamente implicada sobre a sociedade que somos e a sociedade que queremos ser, com vista ao desenvolvimento de modos de acção concertados, participados e respeitadores das especificidades e identidades de cada comunidade. As instituições sociais e educativas, em geral, e as de educação superior, em particular, desempenham neste cenário um papel fulcral na capacitação das pessoas para o confronto com este grande desafio: o da construção de um mundo mais solidário, justo e equitativo, onde todos, sem excepção, têm voz e papel activo.

Na actualidade, as exigências de um mundo globalizado têm forçado as instituições de ensino superior, entre outras instituições, a dedicarem mais atenção à formação que oferecem, mais especificamente à função de treino de indivíduos com capacidade de actualização contínua ao nível das competências técnicas e profissionais, consideradas a condição para a sobrevivência num mundo em desenfreada competição económica. Tal acontece porque se acredita, no contexto de um ambiente internacional altamente competitivo, que os níveis de competência técnica associados à adaptabilidade da força trabalhadora são considerados elementos importantes para uma implementação rápida e de sucesso das novas tecnologias e para a adaptação das organizações às exigências alucinantes de mudança.

No entanto, e há que lembrá-lo, o ensino superior deve também preparar cidadãos conscientes, críticos, activos e dotados de competências ao nível da participação social. As instituições de ensino superior desempenham também funções pedagógicas, sociais e ecológicas (Lampert, 1998) e não apenas de resposta ao mercado de trabalho. Esta constatação torna-se ainda mais evidente com a emergência do conceito de cidadania europeia que vem realçar as novas responsabilidades e direitos dos cidadãos, no seu exercício (Tuijnman, 1996). Nesta conjuntura, a educação não pode ser pensada apenas em termos economicistas, de aumento da produtividade e da competitividade, para dar resposta ao imediatismo dos mercados. Deve estar intimamente enraizada em valores humanos e de cidadania activa e democracia participativa, como o respeito e a valorização crítica do Outro, a solidariedade, a justiça e a participação social.

Ora, se o desafio e a contribuição mais importante da educação para o processo democrático passa forçosamente pelo reforçar a capacidade de todos para a participação consciente e crítica nas decisões da vida política, social, cultural e produtiva das comunidades locais, nacionais e europeias (Council of the European Union, 2005), esta deve constituir-se numa oferta educativa acessível a todos, dirigida por práticas de *empowerment*. A educação para a cidadania democrática implica, assim, a adopção de uma política educativa alicerçada na crítica social, indispensável para voltar a situar a concepção de desenvolvimento dos recursos humanos nas comunidades, por oposição a contextos meramente produtivos ou, como referem Jansen e Van der Veen (1996), de consumismo e individualismo. Uma oferta educativa que assente nos recursos e

potencialidades existentes a nível local e que prepare os cidadãos para uma participação activa e efectiva na democracia local e no desenvolvimento das comunidades.

A articulação dinâmica em rede de contextos educativos, a que Wenger (1998) chama de comunidades de prática de aprendizagem² pode constituir a base para a construção de um futuro comum, projectado em convivência activa e implicada na vida democrática. Afinal, e como refere Gergen (1985), o processo de compreensão do mundo resulta de um empreendimento activo, cooperativo, de pessoas em relação. Assim, a educação, vista como um processo de desenvolvimento mútuo entre indivíduos e comunidades, assume-se como um investimento da comunidade no seu próprio futuro, na formação de novas identidades que possibilitem a continuidade da aprendizagem, assumindo, deste modo, não só uma dimensão formativa como também transformativa (Wenger, 1998). Mas como todos reconhecemos, as situações da prática são problemáticas, dinâmicas, sistémicas, porque se inscrevem em sistemas contextuais complexos, flexíveis e interactivos e tal implica, necessariamente, a construção flexível de processos educativos promotores do desenvolvimento integrado dos estudantes, professores e das comunidades, isto é, dos aprendentes.

Esta afirmação apresenta implicações óbvias ao nível dos ambientes de aprendizagem que devem ser encorajadores de reflexão, tornando-se clara a importância de criar contextos de aprendizagem onde os aprendentes possam aprender a trabalhar e a aprender juntos, preparando-se para uma aprendizagem autêntica e autodirigida, nos mais variados contextos do seu ciclo de vida.

Neste prisma, e em sintonia com o que aqui tem sido enunciado, acreditamos que a investigação-acção é uma ferramenta educativa dinâmica ao serviço da promoção da cidadania democrática, na medida em que esta ocorre quando um conjunto de pessoas se envolve, compromete e empenha num esforço concertado de reflexão crítica do mundo e de realização conjunta de uma actividade ou tarefa através de uma solução partilhada.

Investigação participativa: aprender, reflectir e transformar com as pessoas

Para desenvolvermos um pouco mais a ideia expressa no último parágrafo, torna-se pertinente fazer um breve enquadramento sobre o que é a investigação-acção e, mais especificamente da investigação participativa, foco da nossa reflexão.

Não pretendendo fazer aqui uma revisão do percurso histórico e contextual desta metodologia de investigação que é longo e complexo³, atrevemo-nos, porém, a encaixar, para uma compreensão mais rápida, as experiências de investigação-acção que foram sendo desenvolvidas em duas grandes abordagens, estando conscientes dos riscos que tal tarefa de classificação e redução comporta.

² As comunidades de aprendizagem, de que Wenger (1998) nos fala, são entendidas como contextos partilhados de desenvolvimento, que não se confundem com as instituições. Porém, isso não significa que, em determinada altura, não respondam a prescrições institucionais ou aos seus eventos, ou ainda que as suas fronteiras não sejam coincidentes com as fronteiras institucionais.

³ Nofke (1997) chega a referir-se à investigação-acção como uma “grande família” para sublinhar que esta é constituída por um conjunto de práticas e um conjunto de ideias que emergem em vários contextos.

Tendo como referência os trabalhos de Kurt Lewin⁴ (1946), poderíamos então assinalar uma linha de investigação-acção que se aproxima mais da relação tradicional entre teoria e prática, que vê a investigação como um processo de acumulação de conhecimento e uma forma de resolução de problemas específicos, processo este encarado como separado da esfera política. Neste processo, de natureza colaborativa, os especialistas de investigação “controlam” ou conduzem todo o processo de produção de conhecimento e de mudança.

De certa forma contrastante com esta linha de investigação mais tradicional, foi surgindo uma outra concepção de investigação-acção, denominada de participativa. A expressão *investigação participativa* (*participatory research*), foi adoptada e impulsionada pelo movimento da Educação de Adultos para se referir aos seus objectivos de participação crítica e activa na democracia por parte de todos os cidadãos, especialmente aqueles em situação de opressão económica, social, cultural e educativa. Esta abordagem, que também se fundamenta numa perspectiva crítica, nomeadamente inspirada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, não procura apenas a adição a um conhecimento-base, mas também uma transformação da teoria e da praxis em torno de fins emancipatórios (Kemmis, 1990; Park, 1989).

Apesar destas características serem assinaladas como potenciais alvos de crítica, inspiradas nos pressupostos de ciência positivista, do ponto de vista social e educativo esta constitui a nosso ver a sua principal riqueza, na medida em está patente uma modalidade de investigação associada à emancipação e mobilização das pessoas através da sua participação em análises críticas e acções colectivas organizadas, cujo objectivo é o de melhorarem a situação desfavorecida da comunidade onde vivem.⁵ Como sublinha Hall (1996), neste tipo de investigação, as dimensões participativa, democrática, libertadora, crítica e comprometida assumem-se como fundamentais à promoção do desenvolvimento comunitário, sobretudo ao de grupos marginalizados, desfavorecidos ou oprimidos.

Para entendermos um pouco melhor esta ideia, não resistimos a referir aqui os trabalhos de Paulo Freire, baseados na sua *Pedagogia do Oprimido* (1975), que se constituem como uma importante referência neste domínio.

Nas décadas de 60 e 70, no seu exílio no Chile, Paulo Freire desenvolveu, em participação com educadores de adultos, uma série de projectos de investigação temática. Esta noção foi utilizada por Freire para se referir a um processo de investigação, vista como acção social, onde eram identificados assuntos importantes para a comunidade, geradores de discussão e que seriam num momento posterior as fundações da instrução da literacia. Estes projectos apresentavam dois objectivos: ajudar os participantes (educandos adultos) na aquisição da literacia e desenvolver e envolver esses mesmos participantes na crítica e na acção social. Como refere Brown (1985, p.

⁴ Lewin preocupou-se com as questões sociais e com o processo de estudar conjuntamente problemas teóricos e problemas práticos com o grande objectivo de promover a mudança social mediante a acção, especifica na área das relações intergrupais e na resolução de problemas relacionados com a discriminação de minorias.

⁵ Esta abordagem participativa, que coloca a ênfase nos aspectos sociais e políticos da produção do conhecimento, é por essa razão considerada pela maioria dos autores que a defendem, como o novo paradigma de investigação científica, por oposição a uma investigação mais tradicional de inspiração positivista. Nas palavras de Borda e Rahman (1991, cit. por Simões e Vieira, p. 59) a ciência deve “iluminar e acordar as pessoas comuns, principalmente aquelas que são esquecidas, menosprezadas, ou mantidas silenciosas pelas estruturas sociais dominantes.”

70), o trabalho de Freire visava promover a “conscientização” das pessoas pobres oriundas de meios urbanos e rurais, envolvendo-os em análises críticas das causas do seu empobrecimento e da sua incapacitação. A conscientização em Freire implica o envolvimento activo da comunidade ou grupo social na definição dos problemas a serem investigados, onde através de um processo colectivo de participação e de investigação dos aspectos que poderão servir de obstáculo ao seu desenvolvimento, cada pessoa toma consciência das características da situação em que vive. Com base no conhecimento produzido, a comunidade pode proceder à transformação social mediante acções colectivas, apoiadas nas especificidades dos seus contextos.

Podemos então concluir que a investigação participativa é um processo criativo de “desendoutrinamento” das pessoas, uma vez que através da acção e a partir das suas potencialidades lhes permite libertarem-se dos mitos que lhes são impostos pela estrutura de poder dominante.

Como é visível, nesta abordagem os actores sociais, ou cidadãos, não são considerados como simples objectos passivos de investigação, mas sim como agentes protagonistas e transformadores que conduzem uma investigação em colaboração com investigadores profissionais (Bogdan e Biklen, 1994).

Deste processo podemos retirar ainda outra conclusão importante. A construção do conhecimento implica a participação activa nas práticas das comunidades, sendo a participação social, ela própria, um processo de aprendizagem. A aprendizagem assume-se, deste modo, como uma forma de envolvimento e de contribuição para as comunidades e, por sua vez, para as comunidades, a aprendizagem traduz-se na redefinição das sua práticas.

Sendo a cidadania uma *prática social* e uma *prática relacional* entre os indivíduos e o seu contexto social (Fernández, 2005), a educação para a cidadania democrática exige um método pedagógico não só facilitador do pensamento crítico e da comunicação, assente no diálogo participado entre sujeitos aprendentes, numa relação de cooperação e aceitação mútua e de reconhecimento do Outro, de envolvimento comprometido, como também de envolvimento e de participação activa nas comunidades.

Investigação Participativa: uma estratégia educativa

Sendo “a educação uma actividade social e cultural que requer uma forma activa de participação” (Kemmis, 1990, p.78), no contexto da formação inicial em animação socioeducativa consideramos que a investigação participativa, mais que um conteúdo abordado numa qualquer unidade curricular, se deve constituir, no processo educativo, numa ferramenta dinâmica de aprendizagem centrada na indagação reflexiva partilhada pelos participantes (professores, estudantes e comunidades) sobre situações sociais (inclusive as educativas) com os objectivos de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas, e de compreender tais práticas e situações no contexto onde se concretizam.

Uma dimensão fundamental no processo de construção partilhada do conhecimento prende-se com a competência de reflectir criticamente e de forma consciente não só sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas também o questionamento crítico ou consciente sobre os problemas e preocupações locais. Esta dimensão revela-se pois fulcral para a promoção de uma cidadania democrática. A

educação para uma cidadania activa é fundamentalmente uma questão de *empowerment* ou *empoderamento* individual e colectivo, entendido aqui como um processo de capacitação das pessoas e comunidades para efectivarem o seu direito a participarem e a terem um poder real nas decisões que dizem respeito à sua vida. A capacitação implica o desenvolvimento consciente de uma atitude crítica e argumentativa das pessoas e comunidades, de uma mudança de perspectivas, através de uma aprendizagem que lhes permita analisar, compreender e modificar-se a si e ao mundo que as rodeia. É a tomada de consciência pelas pessoas da realidade que as rodeia e das suas capacidades, valor e potencialidades para agir nessa mesma realidade, que lhes permitirá participar activa, plena e cooperativamente na sua transformação e melhoria (Freire, 1975). Como refere Wenger (1998), a aprendizagem cria laços e redes, trilha caminhos de participação, constrói histórias e identidades pessoais e colectivas.

Deste modo, a aprendizagem e o desenvolvimento não se devem limitar às paredes das instituições, pois directa ou indirectamente articulam-se mais ou menos com os diversos contextos onde o indivíduo se move. É necessário que os contextos de ensino superior se abram mais à comunidade e estabeleçam redes e parcerias com vista ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem mais alargadas.

Assim, e tendo presentes estes princípios orientadores, têm-se desenvolvido alguns trabalhos, já de alguma consistência, durante o percurso formativo dos nossos estudantes de animação socioeducativa. Esta experiência, apesar de ainda se encontrar a dar os primeiros passos, permite-nos já reflectir sobre as potencialidades da investigação participativa enquanto estratégia dinâmica de ensino-aprendizagem e que se vê reflectida nos projectos de investigação-intervenção que os próprios estudantes desenvolvem com professores e comunidades. Alguns destes projectos têm explorado com as comunidades as potencialidades da Arte (Teatro do Oprimido, artes urbanas, cinema, artesanato). Nestes projectos a Arte refuncionaliza-se, assume-se como uma forma alternativa, partilhada e colectivamente comprometida de crítica e de intervenção social, orientada por valores humanos.

De salientar, contudo, que apesar destes projectos de investigação-intervenção se inspirarem nos pressupostos da investigação participativa, na verdade e atendendo sempre aos obstáculos de natureza diversa que se colocam à sua concretização (complexidade e dinâmica inerentes às situações da prática, tempo limitado que os estudantes dispõem para concretizarem os projectos), entendemos que são aproximações, mais pontuais, lineares, menos dinâmicas e complexas. Apesar destas limitações que nos podem justamente ser apontadas, tais experiências não perdem por isso o seu carácter educativo, pelas possibilidades de análise e aprendizagem que abrem e que nos convidam sempre à reflexão crítica.

O principal contributo destas experiências prende-se com as oportunidades, para todos os participantes, de envolvimento num diálogo promotor da expansão do conhecimento e da consciência crítica. Mais especificamente permite enquadrar os acontecimentos sociais dentro do contexto das forças sociais e históricas e reflectir sobre as suas dinâmicas. Dentro das possibilidades (atendendo às limitações presentes), permite a produção colectiva de conhecimento crítico direccionado, sempre que possível, para a transformação social⁶.

O aperceber-se, noutro contexto que não o académico, dos obstáculos que se colocam à praxis e da importância da integração entre teoria e prática, as oportunidades

⁶ Referimos aqui “sempre que possível”, pois entendemos que a transformação social é demasiado complexa, rica e dinâmica para ser alcançada com acções pontuais mesmo que contextualizadas.

de negociação das metodologias de investigação, a adaptação necessária do processo de investigação às condições particulares (recursos, contexto sociopolítico, objectivos perseguidos, etc.), que a situação concreta requer, a análise crítica da realidade e a realização das acções programadas conduzem à descoberta de outros problemas, outras necessidades, outras dimensões da realidade. Assim, estas experiências permitem-nos afirmar que o diagnóstico, a análise crítica e a intervenção constituem-se como momentos de um processo de estudo, reflexão e transformação permanentes dos aprendentes/ participantes.

Como assinala Wenger (1998, p. 219) “a aprendizagem é um processo social de reconfiguração” (Wenger, 1998, p. 219) e, como tal, transforma as comunidades. Partindo desta ideia, em nosso entender, estas experiências educativas de investigação-intervenção têm permitido a exploração colectiva de um dado domínio, facilitando a construção interactiva e social do conhecimento, onde os participantes envolvidos encontram e constroem os contextos onde aprendem, se transformam e se desenvolvem.

Conclusão

Estamos perante o desafio da construção de uma sociedade regida por valores de respeito pelo Outro, solidariedade e justiça social. As instituições de educação superior, articuladas entre si e com as comunidades das quais fazem parte integrante, podem dar um contributo estratégico para a construção de uma democracia solidária.

No contexto das instituições de ensino superior, aqui vistas como parte de comunidades de aprendizagem mais alargadas, o caminho da cidadania democrática deverá passar pela organização partilhada, conjunta e comprometida de processos educativos emancipatórios, onde cada participante constrói de forma plena e livre uma sociedade democrática. A cidadania activa e a participação de todos em comunidades práticas de aprendizagem apresenta o potencial de capacitar os participantes para desempenharem um papel activo na sociedade e nas suas instituições, constituindo-se num motor para o avanço social e humano, consolidando e enriquecendo a cidadania. Os projectos de investigação-intervenção, pelas potencialidades que apontámos, podem constituir-se como uma ferramenta dinâmica de relevo e a considerar neste processo de construção da crítica e acção colectiva, rumo à mundialização solidária (Santos, 2003).

Referências Bibliográficas:

- Bogdan, R.; & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, L. (1985). People – centered development and participatory research. *Harvard Educational Review*, 55 (1), 69 – 75.
- Council of The European Union (2005). *The european consensus on development*. Brussels: Council of European Union.
- Fernández, O. (2005). Towards european citizenship through higher education? *European Journal of Education*, 40 (1), 59-68.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.

- Gergen, K. (2001). From the mind to relationship: the emerging challenge. *The Shape of the Future*, (41), 8-12.
- Hall, B. (1996). Participatory research. In A. Tuijnman (Ed.). *International encyclopedia of adult education and training* (pp.187-193). Paris: Pergamon.
- Jansen, T.; & Veen, R. van der (1996). Adult education in the light of the risk society. In P. Raggat; R. Edwards; & N. Small (Eds.), *The learning society. Challenges and trends* (pp.122-135). London: Routledge.
- Kemmis, S. (1990). Mejorando la educación mediante la IAP. In M. Salazar (Ed.) (1992). *La investigación – acción participativa, inicios y desarrollos* (pp. 175-204). Madrid: Editorial Popular.
- Lampert, E. (1998). A universidade no século XXI: projeções e desafios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 5-14.
- Lewin, K. (1946). La investigación – acción y los problemas de las minorías. In M. Salazar (Ed.) (1992). *La investigación – acción participativa, inicios y desarrollos* (pp.13-26). Madrid: Editorial Popular.
- Nofke, S. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, (22), 305 – 343.
- Park, P. (1980). Qué es la investigación – acción participativa, perspectivas teóricas y metodológicas. In M. Salazar (Ed.) (1992). *La investigación – acción participativa, inicios y desarrollos* (pp.135-174). Madrid: Editorial Popular.
- Patrão, C.; Soeiro, D.; & Silva, S. (2007). Ensino superior: contextos promotores de participação e de cidadania activa. In I. Reis; & F. Ramos (coords.), *Dignidade Humana em polifonia* (pp. 185-198). Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Santos, B. (org.) (2003). *Democratizar a democracia – os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento.
- Simões, A.; & Vieira, M. (1996). A investigação participativa: uma investigação com (pelas) pessoas e não sobre (para) as pessoas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXX, (3), 57 – 81.
- Tuijnman, A. (1996). The expansion of adult education and training in Europe. In P. Raggat; R. Edwards; & N. Small (Eds.), *The learning society. Challenges and trends* (pp.26-44). London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Educação para a Cidadania e Direitos Humanos

Fernando Sadio Ramos¹

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra

1. Prólogo

As Áreas Curriculares Não-Disciplinares são uma importante inovação da Revisão Curricular instituída pelos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro. O primeiro continua em vigor (não obstante a sua destruição sistemática por parte da actual equipa dirigente do Ministério da Educação, que persegue outro projecto curricular e político), enquanto que o segundo foi suspenso a 19 de Abril de 2002 (também na sequência de jogos políticos menos preocupados com a qualidade da educação do que com o combate político e a oposição aos que foram anteriormente governo). Temo-lo, no entanto, em consideração neste texto, pois constitui um testemunho do que se pensou com credibilidade, a um nível decisório importante, acerca do nosso tema e que revela uma assinalável coerência curricular (em particular, na sequencialização dos ciclos de ensino/aprendizagem). Todas as intervenções que desde então, e até hoje, têm sido efectuadas pelas diferentes equipas governamentais responsáveis pelo Ministério da Educação têm-se pautado por um carácter notavelmente retrógrado e reaccionário, que apenas tem contribuído para destruir a lógica curricular do Sistema Educativo e colocar o nosso País fora do movimento pedagógico que ao nível dos países da União Europeia e do Conselho da Europa se vai desenvolvendo no que concerne à Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Partindo do pressuposto de que o Professor e a organização “Escola” são centros de decisão curricular importantes que podem contribuir para mudanças significativas das práticas pedagógicas e de promoção da Escola, dos Alunos, das Comunidades e dos seus Profissionais (mesmo – e sobretudo – quando resistindo a projectos de manipulação ideológica ultra-liberal do sistema educativo), desenvolver-se-á neste texto a perspectiva freireana da *Escola como instância prática de transformação das pessoas e das comunidades no sentido da libertação e da promoção integral do seu ser*. Esta finalidade teleo-, axio e ontológica continua afirmada na Lei de Bases do Sistema Educativo, e o Estatuto da Carreira Docente recentemente alterado assumia-a

¹ Assistente convidado. Membro do Grupo de Investigación HUM-742 – D.E.Di.C.A (Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza). Vice-Presidente do Center for Intercultural Music Arts (CIMA).
framos@esec.pt

plenamente na sua deontologia. Assinalamos, todavia, a evacuação dessa finalidade na alteração estabelecida no Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro².

Ao longo do texto daremos conta dos vários aspectos que a Educação para a Cidadania envolve, a saber, a fundamentação e a crítica filosófica, pedagógica e histórica, bem como algumas indicações metodológicas, de pendor e orientação práticos, que possam ser úteis a quem tem de agir no terreno do desenvolvimento curricular e da prática educativa. O percurso seguido comporta as seguintes etapas: análise de alguma legislação relevante para esta questão; digressão histórica pela Educação para a Cidadania após o 25 de Abril; elementos para conceber a cidadania, hoje; o problema da universalização de valores; e, finalmente, formas de educação ética e axiológica³.

² Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (alterado pelos Decretos-Lei 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro e 224/2006, de 13 de Novembro), art. 10.º, n.º 2, alínea a).

Diz-se no texto que “são deveres profissionais específicos do pessoal docente: a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade”.

A alteração, no seu art. 10.º revela uma outra filosofia da educação, de pendor neo-liberal e tecnocrático.

³ Por terem sido abordados noutros textos, cujas referências se indicam, não daremos aqui conta de aspectos da introdução da Educação para a Cidadania e Direitos Humanos ao nível do Ensino Superior na Escola Superior de Educação de Coimbra e dos projectos dela emanados. Para essa temática, podem ver-se, entre outros:

- Ramos, F., (2007). *Intersubjectividade, Praxis e Sentido. Ensaios sobre Filosofia e Educação*. Coimbra: Fernando Ramos (editor).

- Ramos, F., et al., (2006). Being-with and Dialogue in Teacher Training: For an Ethical Profile of the Teacher. In Calvo de Mora, J. (ed.). *New Schooling through Citizenship Practice: Contents and Process*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra (no prelo);

- Ramos, F., et al., (2006). Contrabando de almas e outros mundos? Formação Europeia em “Educação para os Direitos Humanos”. In Ortiz Molina, M. A.; Ocaña Fernandez, A. (coord.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*, 525-546. Granada: GEU.

- Ramos, F., et al., (2006). Educação Não-Formal, Género e Cidadania no Projecto de Educação para os Direitos Humanos. In Ayala, E. S. (coord.), *Interculturalidad y Género*, 18-23. Almería: Universidad de Almería - Servicio de Publicaciones.

- Ramos, F., (2005). Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project. In Calvo de Mora, J. (ed.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*, 139-150. Praga: Charles University Press.

- Ramos, F., et al., (2005). *Professional Deontology* for future Teachers. In Misztal, M. & Trawinski, M. (eds.). *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*, 74-81. Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Ramos, F., (2005). Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y Formación Continua del Profesorado. In Ayala, E. S. (coord.), *Calidad Educativa en la Escuela Intercultural*, 185-199. Almería: Universidad de Almería - Servicio de Publicaciones.

- Ramos, F., (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um projecto. In Ortiz Molina, M.^a & Ocaña Fernandez, A. (coord.), *Estudios sobre Cultura Gitana: Aspectos Históricos, Sociológicos, Educativos y Folklórico-Musicales*, 237-243. Almería: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

- Ramos, F., (2005). Educação para os Direitos Humanos. Notas de um Projecto. In Ortiz Molina, M^a A. & Ocaña Fernández, A. (Coord.) (2005), *La Música y los Derechos del Niño*, pp. 19-26. Almería: Joaquín Labayen y José Miguel Liébana.

2. O lugar da Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português.

Nesta secção, analisaremos alguns dos principais documentos que expressam e regulam/regulam recentemente o sistema educativo português e as práticas pedagógicas nele instituídas e ocorridas. Referir-nos-emos, em primeiro lugar, aos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001⁴, de 18 de Janeiro – e, em seguida, à *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de Setembro e n.º 49/2005, de 30 de Agosto⁵), para terminar com a análise do revogado Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

2. 1. O desenho curricular dos Decretos-Lei n.º 6/2001 e 7/2001, de 18 de Janeiro

Analisando estes documentos em relação à questão da Educação para a Cidadania e componentes curriculares conexas, destacaríamos os aspectos que se seguem.

A. Começando com o Decreto-Lei n.º 6/2001, relativo ao Ensino Básico, assinala-se⁶:

1. Em primeiro lugar, afirma-se logo de início um objectivo estratégico com implicações em termos do *conceito de cidadania* defendido e cujo texto passo a citar: «O Programa do Governo assume como objectivo *estratégico* a garantia de uma *educação de base para todos*, entendendo-a como início de um *processo de educação e formação ao longo da vida*, objectivo que implica conceder *uma particular atenção às situações de exclusão* e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às *aprendizagens cruciais* e aos modos como as mesmas se processam.»⁷

2. Para a concretização de tal desiderato, preconiza-se a reorganização do currículo do ensino básico⁸, na qual assume *«particular relevo* a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não-disciplinares, bem como (...) o desenvolvimento (...) da educação para a cidadania (...)»⁹

3. Especificando, refere-se a seguir que já no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*¹⁰ se acentuava o facto de «que a *escola* precisa de se assumir como um *espaço privilegiado de educação para a cidadania* e de integrar e articular, na sua oferta curricular, *experiências de aprendizagem diversificadas*, nomeadamente mais espaços de *efectivo envolvimento dos alunos* e *actividades de apoio ao estudo*»¹¹.

4. Tal far-se-á criando, «para além das áreas curriculares disciplinares»¹², «três áreas curriculares não-disciplinares - área de projecto, estudo acompanhado e formação

⁴ Refira-se, mais uma vez, o facto de este ter sido suspenso, ficando sem efeito.

⁵ Não tendo a mudança sido substancial em relação ao que aqui nos interessa, referir-nos-emos sempre à Lei n.º 46/86.

⁶ Para uma análise exaustiva deste documento, ver Alonso, L., Peralta, H., Alaiz, V., (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.

⁷ Decreto-Lei n.º 6/2001, 258; itálicos nossos.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*; itálicos nossos.

¹⁰ Ministério da Educação, (1998). Lisboa: Ministério da Educação.

¹¹ Decreto-Lei n.º 6/2001, *ibidem*; itálicos nossos.

¹² Decreto-Lei n.º 6/2001, 259.

cívica»¹³ e assumindo «(...) a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação, como *formações transdisciplinares* (...)»¹⁴ e *integradoras de saberes e competências*¹⁵.

5. Ao nível dos *princípios orientadores*¹⁶, destacamos ainda as seguintes referências:

a) Da alínea c) - «Existência de áreas curriculares disciplinares e não-disciplinares, visando a realização de *aprendizagens significativas* e a *formação integral* dos alunos, através da *articulação* e da *contextualização dos saberes*»¹⁷

b) da alínea d) - «Integração, com *carácter transversal*, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares»¹⁸.

6. A Organização e gestão do currículo nacional, objecto do art. 5.º, caracteriza e indica o objectivo fundamental da *Formação Cívica* na sua alínea c) - «Formação cívica, *espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania*, visando o *desenvolvimento da consciência cívica* dos alunos como *elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes*, com recurso, nomeadamente, ao *intercâmbio de experiências vividas* pelos alunos e à *sua participação*, individual e colectiva, na *vida da turma, da escola e da comunidade*»¹⁹.

7. Juntamente com a possibilidade de oferta de *Educação Moral e Religiosa* e de *Actividades de Enriquecimento Curricular*, as Áreas curriculares não-disciplinares constituem o espaço de *Formação Pessoal e Social* dos alunos²⁰.

B. Passando ao Decreto-Lei n.º 7/2001, que iria regulamentar o Ensino Secundário, destacaria os seguintes aspectos:

1. Reafirmação da necessidade de «(...) aprendizagens significativas e [d]a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes (...)»²¹.

2. A operacionalização da *Formação Pessoal e Social* dos alunos com: a criação da *Área de Projecto* (cursos gerais) e da *Área de Projecto Tecnológico* (cursos tecnológicos), definidas como «áreas curriculares não-disciplinares (...) visando desenvolver uma visão integradora dos saberes e da relação teórico-prática, bem como promover a orientação escolar e profissional e facilitar a aproximação ao mundo do trabalho»²²; a oferta de *Educação Moral e Religiosa*²³; e a promoção de actividades de enriquecimento do currículo²⁴.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*; itálicos nossos.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*, art. 3.º.

¹⁷ *Ibidem*; itálicos nossos.

¹⁸ *Ibidem*; itálicos nossos. Veja-se, também, o art. 6.º, que refere as formações transdisciplinares.

¹⁹ *Ibidem*; itálicos nossos.

²⁰ Decreto-Lei n.º 6/2001, 260, 263-265.

²¹ Decreto-Lei n.º 7/2001, 266, 267. Interpolado nosso.

²² *Ibidem* e 267.

²³ Art. 5.º, n.º 5, 268.

²⁴ Art. 7.º.

3. A definição das mesmas formações transdisciplinares do anterior diploma²⁵, nomeadamente a Educação para a Cidadania, integrada em todas as componentes curriculares²⁶.

2. 2. A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - *Lei de Bases do Sistema Educativo* - e a formação/desenvolvimento pessoal e social

Que perfil de cidadão se pretende na *Lei de Bases do Sistema Educativo*? Como se define aí a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos educandos? Indicar os elementos que permitem responder a estas questões é a tarefa a desenvolver de imediato. Através deles será possível verificar a preocupação fundamental atribuída à escola portuguesa com a formação cívica e moral dos seus educandos. Veja-se apenas este dado quantitativo: «(...) 50% das referências aos objectivos gerais do sistema educativo relevam da finalidade socializadora. Em relação aos objectivos específicos do ensino básico a finalidade socializadora é naturalmente a mais referida (36% das referências), mas já não o é nos objectivos específicos do ensino secundário (21% das referências)»²⁷. Temos, assim, uma preocupação *fundamental* com a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, cujas razões e pertinência se irão referindo ao longo da presente comunicação.

Passo a referir os pontos da Lei que me parecem mais significativos acerca do modo de entender as questões colocadas acima, sem pretender, de modo algum, esgotar o seu conteúdo em relação a este ponto.

1. No Capítulo I, merece referência, desde logo, na definição do sistema educativo, a sua orientação e que transcrevo aqui: «(...) permanente acção formativa orientada para favorecer o *desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade*»²⁸.

2. Os princípios gerais e os princípios organizativos aprofundam estes ideais, definindo o *perfil de pessoa e de cidadão* que se pretende realizar com a prática educativa. Vejamos.

a) Ao nível dos *princípios gerais* – afirma-se a universalidade do direito à educação e à cultura, a promoção da «democratização do ensino», através da garantia do «direito da justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares», o «respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar», a necessidade de dar resposta «às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o *desenvolvimento harmonioso da personalidade dos indivíduos*, incentivando a formação de *cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários* e valorizando a *dimensão humana do trabalho*», o «desenvolvimento do *espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias*, aberto ao diálogo e à *livre troca de opiniões*, formando *cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*».²⁹

²⁵ Decreto-Lei n.º 7/2001, 266, 267, 268.

²⁶ Decreto-Lei n.º 7/2001, 267.

²⁷ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, (1988). *Proposta global de Reforma. Relatório final*, 119. Lisboa: Ministério da Educação.

²⁸ Lei n.º 46/86, art. 1.º, n.º 2; itálicos nossos.

²⁹ Lei n.º 46/86, art. 2.º; itálicos nossos.

b) Ao nível dos *princípios organizativos* é já possível encontrar os traços essenciais para a definição de práticas de Educação para a Cidadania. Merecem referência detalhada algumas alíneas.

A primeira acentua a ideia de «*defesa da identidade nacional*» e o «reforço da *fidelidade à matriz histórica de Portugal*, através da consciencialização relativamente ao *património cultural do povo português*, no quadro da *tradição universalista europeia* e da *crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo*»³⁰.

A realização pessoal do educando, entendida como *formação integral*, é o objecto da alínea seguinte e merece também transcrição: o sistema educativo deve «Contribuir para a *realização do educando*, através do *pleno desenvolvimento da personalidade*, da *formação do carácter e da cidadania*, preparando-o para uma *reflexão sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos* e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico»³¹.

Em seguida, afirma-se explicitamente o dever de se «assegurar a formação cívica e moral dos jovens», «o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas», a utilidade do desenvolvimento da «capacidade para o trabalho» e para a «vida activa, que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação», a necessidade de a realização pessoal e social dos indivíduos se fazer através de «ocupações socialmente úteis» e da «prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres», o envolvimento e a participação das populações nos processos relativos ao sistema educativo e suas práticas, a promoção de uma maior justiça em termos de «desenvolvimento regional e local» através da promoção da «igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência», a concessão a todos da oportunidade de uma segunda escolaridade, a promoção da igualdade de oportunidades para ambos os sexos e, finalmente, o desenvolvimento da democracia através da participação³².

Como se pode constatar nestas referências, para a *Lei de Bases do Sistema Educativo* a formação do educando deve fazer-se no *equilíbrio das dimensões pessoal e social*, propondo-se uma *concepção intersubjectiva e relacional de pessoa*.

3. O restante articulado da Lei reforçará o que viemos referindo, adequando-o aos diversos níveis de ensino. No que interessa para o nosso tema, poder-se-iam analisar em pormenor os artigos que definem os objectivos de cada um desses níveis, mas tal ultrapassa amplamente o âmbito desta comunicação. Darei apenas quatro indicações relevantes para a nossa temática, que mostram a consciência do legislador relativamente à importância da formação pessoal e social dos actores envolvidos no processo educativo.

Em primeiro lugar, no art. 30.º, n.º 1, alínea a), reconhece-se a necessidade de se ter em conta na formação inicial de professores a promoção de «*formação pessoal e social adequadas ao exercício da função*», facto que não fica concluído, naturalmente, nesta fase da formação, mas deve ser complementado e actualizado pela formação contínua, como se vê na alínea seguinte.

³⁰ Lei n.º 46/86, art. 3.º; itálicos nossos.

³¹ *Ibidem*; itálicos nossos.

³² *Ibidem*.

Outro aspecto importante prende-se com a preconização da intervenção de Serviços de Psicologia e Orientação Escolar, encarregados de dar «apoio ao *desenvolvimento psicológico* dos alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar»³³.

Um aspecto muito negligenciado no Sistema Educativo Português, mas com uma importância fulcral em termos de *currículo oculto*, é o tema do art. 39.º, com destaque para o conteúdo do n.º 5 – os edifícios escolares e o seu papel na promoção do sucesso educativo e escolar dos alunos –.

Finalmente, a administração do sistema Educativo deverá seguir as regras da *democraticidade* e da *participação* com propósitos «pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica»³⁴.

4. Quanto ao *desenvolvimento curricular*, é de assinalar, a partir da afirmação de que a organização curricular deve promover a formação integral dos alunos³⁵, a forma como se define aqui a formação pessoal e social. Com efeito, pode ler-se no art. 47.º, n.º 2, que «Os planos curriculares do ensino básico³⁶ incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito»³⁷.

A operacionalização deste número foi feita pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, em termos que passaremos a analisar a seguir. Assinale-se nestas propostas o facto de, nesta altura, se omitir no articulado citado duas componentes essenciais a uma cidadania necessária ao mundo actual, a educação intercultural e a educação para os *media*³⁸. Não obstante, a Lei não as inviabiliza, bem pelo contrário, dá-lhes amplo espaço para serem promovidas.

³³ Lei n.º 46/86, art. 26.º; itálicos nossos.

³⁴ Lei n.º 46/86, art. 43.º, n.º 1; itálicos nossos; v. também *ibidem*, n.º 2 e art. 45.º, n.º 2 e 5.

³⁵ «(...) promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos». Lei n.º 46/86, art.º 47.º, n.º 1.

³⁶ No Decreto-Lei n.º 286/89, definidor dos planos curriculares, alargar-se-á esta área ao Ensino Secundário. V. art. 7.º, n.º 1; citado *infra*, nota 35.

³⁷ Lei n.º 46/86, art. 47.º, n.º 2.

³⁸ A distância crítica e esclarecida em relação aos *media* – e consequentemente, uma educação que a promova – é um imperativo ético e político do nosso tempo que cada vez mais urge ter em conta. A utilização e a manipulação política e económica dos *mass media*, a precaridade de emprego e a falta de tempo para a reflexão crítica por parte dos seus profissionais e a determinação dos conteúdos mediáticos por outros interesses que não os informativos, estéticos, educativos e culturais – publicitários, sobretudo – são realidades que exigem um amplo esforço no sentido de formar cidadãos capazes de lhes resistirem e de lhes dizerem “não”, como queria Alain para os homens despertos e que pensam. A obra de Ignacio Ramonet é esclarecedora a este propósito; podem ver-se deste autor *A Tirania da Comunicação* (1999) e *Propagandas silenciosas. Massas, Televisão, Cinema* (2001), ambos publicados pela editora Campo das Letras (Porto).

Quanto à Educação Intercultural, é tratada oficialmente pelo Conselho da Europa em 1987 (Relatório do Secretário-Geral do Conselho da Europa sobre “A coesão social”). V. Monteiro, A. R., (2001). *Educação da Europa*, 228ss. Porto: Campo das Letras. V. também Perotti, A., (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: SCOPREM – Ministério da Educação.

Ainda neste capítulo, refira-se a integração no currículo, a título facultativo, do *Ensino da Moral e da Religião Católica*³⁹, assunto que terá outra definição no decreto regulamentar do currículo.

2. 3. O Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Como se apresentavam os aspectos relativos à formação/desenvolvimento pessoal e social no documento definidor e regulador do currículo emanado da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, o Decreto-Lei n.º 286/89?

Neste documento, a formação e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos são definidos principalmente a partir do conteúdo do art. 7.º, *Formação Pessoal e Social*. Neste, com efeito, ela aparece-nos do seguinte modo (ou a propósito destes assuntos):

1. Componente *transversal* de todas as componentes curriculares dos diferentes níveis de ensino: «Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.»⁴⁰

2. Realizada através da *disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social*⁴¹, a qual terá a seu cargo o tratamento das matérias enunciadas no n.º 2 do art. 47.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

3. Desenvolvimento de «um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas» integrado na *Área-Escola* do 3.º Ciclo do Ensino Básico⁴².

4. Objectivo da *Área-Escola* - «São objectivos da área curricular não disciplinar a concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos»⁴³.

5. *Apoio psicológico e orientação escolar* – a definição de projectos de vida pessoais é outra das formas de concretizar o desenvolvimento pessoal e social: «O acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo,

³⁹ Lei n.º 46/86, art. 47.º n.º 3.

⁴⁰ Decreto-Lei n.º 286/89, art. 7.º, n.º 1. Note-se, uma vez mais, o facto de se alargar aqui a área de formação pessoal e social ao Ensino Secundário. V., também, o n.º 1 do art. 9.º - «Constituem formações transdisciplinares a formação pessoal e social (...), a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna».

⁴¹ *Ibidem*, n.º 2; disciplina obrigatória, à qual se coloca como alternativa, no n.º 4, a disciplina de *Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras confissões*, aspecto novo (bem como polémico e algo desajustado pelo facto de se apresentar em alternativa algo não idêntico àquilo em relação ao qual se coloca como tal) face ao definido previamente na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, art. 47.º, n.º 3. A contradição é assinalada, v. g., por Santos, M. E. B., (2002). Educação para a cidadania em Portugal: os vinte e cinco anos de democracia. *In* Nação e Defesa, 2.ª série, 93 (2000), 59.

Todos têm presente o sucedido com a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, assim como com a Área-Escola, que se refere a seguir.

⁴² Decreto-Lei n.º 286/8, art. 7.º, n.º 3. Outra contradição é também referida por M. E. B. Santos no texto citado na nota anterior. Com efeito, ter «(...) um programa nacional de Educação Cívica num espaço que devia ser um espaço de trabalho de projecto e portanto da livre iniciativa das escolas» resulta pouco compreensível; 59-60.

⁴³ Decreto-Lei n.º 286/8, art. 6.º, n.º 2; v. também o Despacho n.º 142/ME/90, de 1 de Outubro.

bem como o apoio no processo de escolha do seu projecto de vida, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar»⁴⁴.

6. *Complemento curricular* - também nos apresenta objectivos de formação pessoal e social, a saber: «A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (...) define como princípio subjacente à organização do sistema educativo a promoção da realização pessoal e comunitária dos educandos, através do pleno desenvolvimento da personalidade, do carácter e da cidadania, proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento físico.

Assim, consigna o art. 48.º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* que as actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino sejam complementadas por acções - actividades de complemento curricular de âmbito nacional, regional ou local - directamente orientadas para o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade»⁴⁵.

3. A Educação para a Cidadania Democrática após o 25 de Abril

Não é nova a preocupação com a Educação para a Cidadania ao nível do sistema educativo. O moderno *sistema* educativo, colocado ao serviço do Estado-Nação, é todo ele um exemplo disso. Naturalmente, toda a educação a implicou sempre, mas o Estado moderno e o advento dos Estados-Nação deram outra dimensão, sistemática e de outra ordem de grandeza e deliberação, ao fenómeno educativo, ao incumbi-lo de formar a identidade nacional e desenvolver a consciência cívica⁴⁶.

Na breve resenha histórica que se segue, referir-nos-emos apenas às concepções e práticas ocorridas após o 25 de Abril. É possível ver aí o essencial das propostas actuais, o que não significa, de modo algum, um juízo acerca do valor efectivo dessas experiências.⁴⁷ Exclui-se, por implicar um conceito de “cidadania” não-democrática (por definição, não se trata mesmo de um conceito de *cidadania*), a educação social e política dos educandos como era feita pelo regime anterior, por exemplo, através da disciplina de *Organização Política e Administrativa da Nação* ou das práticas e relações educativas estabelecidas. O conceito de cidadão definido pela *Lei de Bases do Sistema Educativo* está nos antípodas do que era pretendido pelo Estado Novo e a organização curricular mediante a qual se procura realizar esse ideal tem antecedentes que merecem referência, tanto mais quanto neste aspecto Portugal aparece com um papel pioneiro a nível europeu. Com efeito, uma motivação considerável para a actual preocupação europeia com as questões da cidadania tem que ver, como se sabe, com a queda do

⁴⁴ *Ibidem*, art. 11.º.

⁴⁵ Despacho n.º 141/ME/90, de 1 de Setembro, Preâmbulo e art. 2.º, n.º 1 e n.º 2.

Deixamos por aqui a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo. Para a análise e comentário exaustivos da mesma, v. Pires, E. L., (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

⁴⁶ Martins, G. d’O., (2000). Cidadania, Educação e Defesa. In *Nação e Defesa*, 2.ª série, 93, 2000, 17. Schnapper, D., (2000). A educação cívica nos países democráticos. In *ibidem*, 89-98. V. Gellner, E., (1993). *Nações e Nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.

⁴⁷ Sigo de perto o texto já referido de Santos, M. E. B., (2000). Educação para a cidadania em Portugal: os vinte e cinco anos de democracia. In *Nação e Defesa*, 2.ª série, 93 (2000), 53-62. Para aprofundamento deste texto, veja-se a versão completa da tese de mestrado da autora: *Education for Democracy: A Developmental Approach to Teacher Education*, Acessível em <http://www.dgisdic.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/tese01/tese01.pdf>. Veja-se também Silva, A. S.; Cibebe, C., (2000). *Educação para a Cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*. Lisboa: GAERI/IE.

Muro de Berlim e a expansão da União para Leste, o que exige a criação de sociedades democráticas de tipo ocidental, nessa região do continente⁴⁸. Ora, a construção de uma sociedade democrática foi uma exigência que se nos colocou mais cedo e motivou, por isso, o aparecimento de propostas de educação democrática bastante inovadoras e que de algum modo se retomam hoje, retocadas e desprovidas da forte carga política e ideológica que então revestiam. A par disso, há que ter em conta a necessidade interna de desenvolver a democracia nos países que constituem a União Europeia, regime que é tudo menos um dado adquirido definitivamente.

Podem distinguir-se, no período a que nos referimos, quatro fases no processo de definição da Educação para a Cidadania Democrática.

I. A primeira, sob a designação de *Educação Cívica*, abarca os dois anos a seguir ao 25 de Abril. Dela merece destaque o que se segue:

a) A revisão geral dos programas, com o objectivo de expurgar a carga ideológica dos mesmos em termos de valores caros ao regime deposto, e assente na ideia de que «Programas que servem o regime fascista não podem, é evidente, aplicar-se à construção da sociedade democrática»⁴⁹. Dessa revisão, é digno de referência o facto de os programas se apresentarem «(...) não com conteúdos obrigatórios, mas com objectivos a atingir e sugestões de actividades»⁵⁰. Tal facto apresenta-se como «(...) um corte imenso com a maneira tradicional de apresentar os programas educativos (programas escolares). E foi um corte tão grande, que depois se fez um grande recuo em relação a isso e agora é que se está outra vez a retomar este tipo de organização curricular em que se diz “o que é preciso é que os meninos cheguem ao fim de tantos anos e sejam capazes disto e daquilo, que saibam isto e aquilo; e para lá chegar o professor tem uma certa margem de liberdade e para se organizar, embora haja sugestões de actividades para o ajudar se ele precisar e se ele quiser”.»⁵¹

b) Na unificação do 3.º Ciclo, dois aspectos inovadores devem referir-se:

- A preconização de objectivos «(...) tais como a integração da escola na região, a participação dos jovens como elementos transformadores da sociedade, a preparação básica polivalente, a união entre o estudo e o trabalho, a formação para a resolução de problemas (...)»⁵² que se pode ver, v. g., na nota introdutória aos programas do 7.º ano;

- a criação da *Educação Cívica Politécnica*, área interdisciplinar na qual a aprendizagem a partir de problemas (o trabalho de projecto) decorreria; «Não havia conteúdos obrigatórios, cada grupo de professores e de alunos é que devia encontrar os problemas que lhes interessava resolver e estruturar uma acção para resolver esses problemas, devendo as aprendizagens provir dessa acção. Essa ideia de um espaço interdisciplinar para a formação cívica (ideia que desde então tem sido retomada várias

⁴⁸ Santos, M. E. B., *ibidem*, 56, 60. Muito do trabalho desenvolvido neste sentido pelo Conselho da Europa tem esta motivação. V. os endereços <http://www.coe.int> e <http://www.eyeb.coe.int> e respectivas componentes, onde se encontra uma grande abundância de dados comprovativos dessa orientação estratégica, bem como materiais susceptíveis de serem úteis na prática docente. Tratando-se de páginas oficiais dessa instituição, a concepção de cidadania e de direitos humanos que aí se encontra não acentua todo o seu potencial crítico pois há que ter em conta diferentes perspectivas políticas dos países membros e respectivos governos.

⁴⁹ *Apud* Santos, M. E. B., *ibidem*, 56.

⁵⁰ *Idem*, *ibidem*, 56-57.

⁵¹ *Idem*, *ibidem*, 57.

⁵² *Idem*, *ibidem*.

vezes e com dificuldades várias, com avanços e recuos) não há dúvida que é uma ideia rica e que mantém actualidade»⁵³.

c) A preocupação com a formação *política* (no sentido pleno da etimologia do termo *pólis*) dos educandos, quer através de disciplinas – v. g., os *Estudos Sociais* e a *Introdução à Política* -, quer mediante experiências de envolvimento com a comunidade (*pólis*), como o *Serviço Cívico Estudantil* ou as *Actividades de Contacto* nas escolas do Magistério Primário.

Em jeito de balanço, pode concluir-se que nesse «(...) manancial extremamente rico de medidas, inovações e experiências no terreno (...) toda a problemática da educação para a cidadania se encontra ou pode encontrar ainda em embrião (...)»⁵⁴.

2. A segunda fase dá origem à *Gestão Democrática* e leva-nos através dos dez anos seguintes até à entrada em vigor da Lei de Bases de 1986. Característico deste período é o facto de um possível «(...) exacerbamento da politização das escolas»⁵⁵ ter conduzido à suspensão de quase todas as experiências anteriores. A tónica foi colocada na organização das escolas num espírito republicano e sergiano, de acordo com a ideia de «(...) que não vale a pena estar a ensinar às pessoas coisas se a sua experiência de vida quotidiana na organização da própria escola as não respeitar»⁵⁶. Para atingir o desiderato de uma escola promotora de uma cidadania democrática, necessário se torna, então, assegurar a *participação* de todos os seus actores na sua vida e nas decisões que a afectam através da *gestão democrática*. A ideia teve, como se sabe, continuidade na *Lei de Bases do Sistema Educativo*⁵⁷ e é permanente válida, não obstante algumas vicissitudes e alterações entretanto produzidas.

3. As terceira e quarta fases corresponderiam, respectivamente, ao período posterior à promulgação da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, e subsequente Reforma do Sistema Educativo, e ao movimento iniciado nos anos 90 com a queda do Muro de Berlim e o alargamento da União Europeia para Leste⁵⁸, processo ainda em curso e no qual se insere, cada vez com mais pertinência à luz da actual configuração política da Europa, a actual revisão curricular. A *formação pessoal e social* foi a formulação encontrada na primeira para responder a esta questão *essencial* da educação, como vimos acima, e a mesma traduzia, no essencial, os contributos que, de forma mais ou menos contínua, o processo de reorganização da escola portuguesa tinha produzido desde 74. Quanto à última, a expressão *Educação para a Cidadania* traduz o presente entendimento do problema, como vimos através da análise do currículo em vigor actualmente.

⁵³ *Idem, ibidem*.

⁵⁴ *Idem, ibidem*, 58.

⁵⁵ *Idem, ibidem*, 59.

⁵⁶ *Idem, ibidem*. V. Sérgio, A., (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação, 3.ª edição. Esta ideia tem o seu representante mais insigne em John Dewey.

⁵⁷ Lei n.º 46/86, Cap. VI, art. 43.º e 45.º e legislação regulamentar posterior.

⁵⁸ Santos, M. E. B., *ibidem*, 59-61. Também Henriques, M. C., (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. In Nação e Defesa, 2.ª série, 93, 2000, 37; Durán, C. N., (2000). Uma aproximação à educação para a cidadania na Europa na última década. In *ibidem*, 65 e Monteiro, A. R., *op. cit.*, 46.

4. Elementos para conceber a cidadania, hoje

Como se disse anteriormente, as questões do alargamento europeu e a necessidade de desenvolver sociedades democráticas, defensoras dos Direitos Humanos são uma das razões que se encontram na origem da promoção da Educação para a Cidadania Democrática que se pode verificar actualmente na União Europeia e, consequentemente, também no nosso país. Em resultado desse processo, encontramos às portas da União um conjunto de países que deverão transformar, num curto espaço de tempo, hábitos adquiridos durante muitas décadas de submissão a regimes totalitários, mais ou menos repressivos, e “converter-se”, quer às regras da democracia liberal tal como é entendida nos países da União, quer aos códigos de direitos humanos a que a mesma declara a sua fidelidade e lealdade.

Outra razão aduzida para justificar esta preocupação educativa é a suposta existência de um “défice democrático”, de “falta de civismo” e de “apatia política” próprios da geração mais nova⁵⁹. Esta razão encontra um amplo eco no senso comum e serve-lhe também de caixa de ressonância. Todos ouvimos isto diariamente e, como acontece com tudo o que é repetido até à exaustão, acaba por adquirir o estatuto da evidência. Se toda a gente vê que a Terra não se move, como acreditar na afirmação do seu movimento? A questão a colocar é, no entanto, se não estamos a confundir causa e efeito, por um lado, e a passar ao lado da realidade, por outro. Efectivamente, a admitir – por absurdo e *ad hominem* – essas “verificações” como válidas, haveria que perguntar pelas causas de tal fenómeno, as quais não podem deixar de residir, pela própria natureza das coisas, na acção educativa (no sentido mais amplo da palavra) efectuada pela geração mais velha. A situação política europeia fornece inúmeros exemplos para uma reflexão séria sobre o *locus* da falta de civismo, de empenhamento político e do défice democrático. O olhar atento revela, por outro lado, que os jovens não são apáticos, mas participam amplamente em organizações de voluntariado – será que mais do que nos partidos políticos tradicionais? São a auto-imagem e a auto-estima da geração mais velha que são colocadas em causa, como se pode ver desde que há registos históricos que nos mostram como são vistos os jovens por aqueles que os antecedem. Da antiga Suméria aos nossos dias, afirma-se constantemente a superioridade do “nosso tempo” e a “decadência” da juventude; a geração platónica era decadente para os seus antecessores, bem como a dos Iluministas. Leia-se nestas críticas a preocupação emanada da ferida identitária e a ameaça biológica da renovação da vida. Se nessas críticas a geração mais velha entender a geração mais nova como o seu contrário dialéctico que, nessa negação, se vai afirmar validamente e dar origem a uma nova posição superadora de ambas, em que quer uma quer outra se transcendem e crescem, estaremos então perante a mais autêntica essência da educação. Se, pelo contrário, tal oposição servir apenas de projecção e expulsão da má-consciência para o outro, estaremos perante a negação dessa essência. Compete-nos a todos efectuar uma profunda auto-reflexão para verificarmos de que lado estamos e agirmos no devido sentido promotor do humano⁶⁰. De qualquer modo, algo de válido se afirma nesta

⁵⁹ V., v. g., Pureza, J. M. (coord.); Praia, M.; Cibeles, C.; Henriques, M. C., (2001). *Educação para a Cidadania*, Parte I, secção 1. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Savater, F., (1997). *O Valor de Educar*, Lisboa: Editorial Presença; Fonseca, A. M., (2000). *Educar para a Cidadania. Motivações, Princípios e Metodologias*. Porto: Porto Editora.

⁶⁰ Como se sabe, foi Hegel quem tratou de forma definitiva estes processos. V. *A Fenomenologia do Espírito*. V., também, *infra*, indicação bibliográfica de Daniel Sibony (nota 64).

motivação, a saber, a constante necessidade de aprofundamento e de refundação das democracias existentes e de nunca as entender como estabelecidas e garantidas para sempre. E este ponto é tanto mais importante de ter em conta quanto, fruto das condições de vida que a geração no poder vem criando, se assiste nas sociedades mais “desenvolvidas” a um efectivo aumento de problemas de integração social da juventude (v. g., a violência nas escolas, a delinquência juvenil, o racismo e a xenofobia, a toxicod dependência, associados ou não a questões multiculturais)⁶¹.

Deve ter-se também em conta o fenómeno da imigração⁶² proveniente de praticamente todos os pontos do globo e que procura na *El Dorado* europeu melhores condições de vida. Esse movimento, como se sabe, decorre, com diversas vicissitudes e mudanças de rumo, desde o fim da II Grande Guerra e teve a sua origem na necessidade de reconstrução dos países europeus destruídos. A dinâmica criada por essa reconstrução, coadjuvada pelos dólares do *Plano Marshall*, tornou a Europa ocidental atractiva para as populações de diversos países, desde o Leste europeu à Península Ibérica, passando pelos países africanos, colonizados ou em vias de deixarem de o ser. O processo prolonga-se pelas décadas de 50 a 70, atingindo o seu apogeu no princípio desta. Assinale-se, também, a construção do Muro de Berlim, em 1961, que interrompe até ao final da década de 80 o fluxo de imigração proveniente do Leste europeu.

Se essa imigração era inicialmente incentivada (interesses mútuos estavam em causa então, ou seja, à necessidade de mão-de-obra dos países de acolhimento juntava-se a utilidade das remessas dos emigrantes para os países de origem dos mesmos), o choque petrolífero de 73-74 e a consequente diminuição do crescimento económico europeu deram a esse fenómeno novas características, deixando os imigrantes de serem tão bem-vindos e acentuando-se as dificuldades. Todavia, não diminui, por isso, o movimento de imigração. Assume, sim, outros contornos, nomeadamente ao nível da imigração clandestina e da consequente dificuldade de realizar a já de si problemática integração dos migrantes nas sociedades de acolhimento. O racismo, a xenofobia, o crescimento da intolerância (encarnado, v. g., por partidos de pendor fascizante), a *guetização* das populações minoritárias, as *mafias* exploradoras deste novo tráfico negreiro, são alguns dos fenómenos que acompanham esta fase do processo. Promove-se mesmo o regresso dos imigrantes aos seus países de origem, mediante incentivos financeiros. Todavia, o movimento acentua-se, as populações imigradas aumentam continuamente e dão origem a uma segunda geração de população, nascida já em solo europeu, que coloca outras exigências em termos de aceitação pela sociedade de acolhimento, geração essa bem menos cordata que a geração anterior e que apresenta alguns problemas de identidade e de integração, com consequências bem visíveis ao nível social e escolar. Assinale-se que os comportamentos e as queixas destes indivíduos são os mesmos, quer se trate de “imigrantes” (nacionais, afinal!) de segunda geração em França ou em Portugal, por exemplo. E uma percentagem considerável do problema escapa à sua responsabilidade, advindo de outros factores como sejam as condições de acolhimento, as condições em que trabalham quotidianamente (em muitos casos para o próprio Estado), ou a falta de visão de governantes e políticos em geral, por exemplo.

⁶¹ Durán, C. N., *ibidem.*, 65.

⁶² Para este assunto, v. Trindade, B. R., (1995). *Sociologia das Migrações*. Lisboa : Universidade Aberta, e Todd, E., (1994). *Le Destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*. Paris: Éditions du Seuil.

Em resultado deste processo, as grandes capitais apresentam-se hoje como essencialmente multiétnicas e são o símbolo daquilo que o futuro nos trará.

As sociedades do século XXI têm pela frente a ingente tarefa de redefinir radicalmente o conceito de cidadania, bem como as condições práticas do seu exercício. Se bem que seja assunto de toda a sociedade, cabe à escola uma responsabilidade especial no desenvolvimento nas novas gerações de uma consciência cidadã tolerante e aberta à diferença, como se exige para que seja possível a vida no mundo actual e se possa oferecer um futuro digno à Humanidade⁶³.

Se nos ativermos à noção original e tradicional de “cidadania”⁶⁴, verificamos que o seu traço essencial foi sempre o da *exclusão*. O cidadão definiu-se sempre pela demarcação face aos *outros* que deveriam estar privados – e por força disso, geralmente colocados numa situação inferior – do estatuto de cidadania e respectivos direitos e obrigações. Mulheres, estrangeiros, escravos, pessoas desprovidas de rendimentos definidos outrora como condição de voto, são exemplos deste processo constante de demarcações determinadas de modo social, económico e histórico.

A evolução dos tempos mostra-nos, através de lutas emancipatórias e reivindicativas e de tragédias inenarráveis, o acesso dos excluídos a direitos já existentes ou a criação de direitos novos. Deste modo, processou-se (lentamente, é certo), o alargamento dos direitos de cidadania a todos os nacionais de um país ou o reconhecimento de direitos de participação cívica nos assuntos nacionais a estrangeiros, v. g.. Pode dizer-se que é um movimento ininterrupto de *inclusão* cada vez maior daqueles que, num dado momento, se encontram excluídos da participação na coisa pública. Temos, então, como traço dominante de uma noção progressista de “cidadania” a *inclusividade*, com a consequente subalternização da velha tradição exclusivista e discriminadora.

Este aspecto implica, simultaneamente e em si mesmo, que a *tolerância e o respeito pela diferença* entrem também na definição da cidadania exigida pelo nosso tempo. Com efeito, alargar a participação cívica a mais e mais pessoas pertencentes a grupos socialmente demarcados impõe como tarefa o alargamento da definição de *cidadão* de modo a incluir no seu núcleo inicial aquilo que, por essência, lhe era adverso. Como implicação última deste processo, temos uma transformação dialéctica do conceito original que, ao negá-lo, o leva a superar-se a si mesmo. Está neste caso o que se define essencialmente como *intercultural*, que é outro traço dominante numa noção plena de cidadania para o mundo de hoje. A cultura outra, diferente (“bárbara”, dizia-se antigamente, para expressar a estranheza causada pela incompreensão da legitimidade da diferença) pode surgir como uma ameaça – e em situações de medo e de insegurança, tende a aparecer como tal – a uma identidade que se supõe auto-suficiente e autojustificada⁶⁵. Mas esta situação extrema não corresponde efectivamente à essência do humano, que é de diferir indefinidamente e ser uma permanente relação ao outro,

⁶³ V. Touraine, A., (1998). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

⁶⁴ Encontra-se uma boa apresentação do conceito de *cidadania* em Nogueira, C.; Silva, I., (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa, e em Cabrera, F., 2002. *Qué educación para qué ciudadanía*. In Soriano, E. S. (coord.). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, pp. 83-101. Madrid: Editorial La Muralla S. A.

Veja-se, também, pelas actividades práticas que o acompanham.

⁶⁵ Para o processo da identidade, v. Sibony, D., (1997). *Le “racisme”, une haine identitaire*. Paris: Christian Bourgois éditeur.

mediante o qual é e se conhece, mesmo nos casos patológicos de ódio ao outro⁶⁶. Este reconhecimento do carácter constitutivo que o outro tem para a definição de uma identidade, pessoal ou colectiva, é essencial para a redefinição da cidadania que se requer no tempo presente. Nenhuma cultura se basta a si mesma, nenhum ponto de vista é absolutamente válido, pelo que a capacidade de ver as coisas de outro ponto de vista e, mais ainda, de ver em que medida o outro está já naquilo que nós somos, é algo de realmente decisivo para a convivência neste mundo, cada vez mais pequeno, entre todos os seres humanos e povos.

Em terceiro lugar, a *multiplicidade* introduz-se no núcleo desta cidadania evoluída. À escala a que, e do modo como decorrem hoje os processos de vida, o indivíduo tem a possibilidade e/ou obrigação de agir em vários níveis de pertença cívica, interactuantes uns sobre os outros. Não pretendendo esgotar as possibilidades de estabelecer um quadro exaustivo desses níveis, podemos falar de cidadania ao nível íntimo, local, nacional, supranacional e cosmopolita, por exemplo. A esfera íntima está já debaixo da alçada da noção de cidadania, como se pode ver, v. g., nas alterações introduzidas relativamente ao modo de ver as situações de violência doméstica ou os maus-tratos infantis. Todos podemos ser cidadãos que actuam enquanto tal ao nível da autarquia, da região, do país, da unidade integradora de países e, ainda em embrião e por muito mais tempo certamente, podemos vir a ser cidadãos do mundo. Na realidade, já o somos no que diz respeito aos efeitos que sofremos, falta-nos tomar a capacidade de agir nas mãos. Aplicado ao caso do cidadão português, além da respectiva cidadania nacional, tem-se também uma cidadania europeia (ainda em busca de uma identidade que lhe corresponda e seja vivida como tal) e perspectiva-se uma cidadania lusófona⁶⁷.

A noção de cidadania que vimos descrevendo deste modo não é, no entanto, uma essência definida de modo estático e permanente, mas algo *in fieri*, um processo em constante desenvolvimento, no qual as minorias, os excluídos, os injustiçados e todos os que, embora não atingidos pessoalmente pela discriminação, têm assumido o papel principal na reivindicação de direitos e na luta pela inclusão, tolerância, não-discriminação e participação. Mas tal papel não lhes pertence em exclusivo – é constitutivo da cidadania plena de todos participar dele e tal deve ser o desiderato a alcançar através da Educação para a Cidadania.

A estas características que uma cidadania progressista deve apresentar deve referir-se, finalmente, algo já consignado há muito, mas que é sempre necessário acentuar. Trata-se da afirmação da realidade *individual* – preferimos dizer *pessoal*, na medida em que este termo abarca quer a individualidade, quer a referência constitutiva a outrem⁶⁸, mas aqui impõe-se aquela acentuação –, concreta, irredutível a qualquer noção genérica, do ser humano. Não existe o “Homem”, a não ser como conceito, termo ou palavra. Existem, sim, indivíduos concretos, de carne e osso. Não é um povo que sofre (é metáfora dizê-lo), mas esses mesmos indivíduos concretos, de carne e osso, aos quais se aplica o vocábulo colectivo. E se alguns sofrem, outros não, quer do lado dos agressores, quer do lado dos agredidos. Deste modo, fecha-se a porta à estereotipação

⁶⁶ Para a questão da alteridade, v. a obra de Emmanuel Levinas, de Gabriel Marcel, de Maurice Nédoncelle, de Miguel Baptista Pereira ou, em sentido diverso, de Jean-Paul Sartre.

⁶⁷ Henriques, M. C., *ibidem*, 41-42. Não é muito feliz o termo “lusófono”; a designação do ser-Português mediante o termo “luso” é equívoca e redutora, anulando a diversidade, a pluralidade e a alteridade constituídas histórica e praticamente.

⁶⁸ Ramos, F., (2006). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*, cap. III, §§ 1-2. Coimbra: Fernando Ramos (editor).

reduzida e potencialmente discriminadora para com o outro, bem como à manipulação de pendor essencialmente intolerante, demagógico e oportunista. Esta concepção antropológica é, por isso, *essencial* na filosofia dos Direitos Humanos⁶⁹.

Em resumo, temos que reconhecer no ser humano a capacidade e o dever de se realizar por meio desse papel fundamental de *ser cidadão*. Mas o exercício deste papel implica, hoje, que a *cidadania [democrática]* seja entendida como *peçoal, inclusiva, intercultural e múltipla* se pretendermos conduzir um processo educativo das novas gerações a bom termo. A Educação para a Cidadania não fica por aqui, escola ou instituições afins, pois ao mesmo tempo em que decorre a educação dos mais novos dá-se também a transformação das gerações mais velhas, em grande parte por influência daqueles. É, aliás, um traço bem característico da segunda metade do século XX, e não se vê que venha a ser alterado neste em que estamos, o da aceitação por parte das gerações mais velhas daquilo que constitui o modo de vida e de ver o mundo da geração mais nova. E isto mesmo falando da suposta “decadência” a propósito dos jovens e da ainda mais pretensa superioridade do “tempo” dos mais velhos. Educando para a cidadania os mais novos, educamos também os mais velhos que estão em interacção com aqueles. É este o sentido mais profundo que podemos dar ao conceito de *perspectiva de aprendizagem ao longo da vida* que o Conselho da Europa dá à Educação para a Cidadania Democrática⁷⁰.

Este sentido juvenil da Educação para a Cidadania Democrática está bem presente em todos os trabalhos conduzidos pelo Conselho da Europa para responder às necessidades do presente e do futuro que vamos construindo. É particularmente aos jovens, em contexto escolar/formal ou não-escolar/não-formal, que se dirige muito do seu esforço para desenvolver uma consciência democrática, susceptível de favorecer a construção de sociedades também elas democráticas, nas quais não seja possível acontecer aquilo em que a Europa se mostrou particularmente “competente”, isto é, a guerra e a destruição mútua, com destaque para as duas guerras mundiais e o desmembramento da ex-Jugoslávia.

5. Para a universalização de valores

É pertinente perguntar *que valores* se poderão defender e “ensinar” neste processo. Tendo em conta a pluralidade de culturas em interacção, o contexto niilista e neo-liberal da sociedade globalizada de hoje e a destruição acelerada dos valores e das morais tradicionais, bem como todas as reacções mais ou menos fundamentalistas a que estes processos dão origem, será possível encontrar uma base comum de entendimento acerca de valores que se devam promover, sem cairmos, quer no risco do relativismo arbitrário, quer na imposição de um código local a culturas diferentes ou mesmo à Humanidade no seu todo?

Para o Conselho da Europa e Estados a ele pertencentes, os Direitos Humanos constituem essa base, susceptível de ser universalizada a todos os seres humanos em ordem a promover a sua igual *dignidade*, valor fundamental e estruturador dos mesmos.

Mas como responder aos que dizem que eles são apenas produtos ocidentais, inaplicáveis a outras sociedades e culturas? E, mais pertinente ainda para nós, como

⁶⁹ V. texto de Filipe Rocha incluído *infra*, na nota 71.

⁷⁰ Birzėa, C., (2000). *Project on “Education for Democratic Citizenship”*. *Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Estrasburgo: Council for Cultural Co-Operation.

efectuar a Educação para a Cidadania Democrática, pressupondo esse núcleo de valores de que os Direitos Humanos são a tradução concreta, nas condições actuais das nossas sociedades hipercomplexas e diferenciadas?⁷¹

A superação do relativismo axiológico – potencialmente céptico e finalmente apático e indiferente –, que aflora a propósito desta temática pode fazer-se aceitando e pressupondo critérios que permitam acordos entre os diversos povos e interesses em jogo. O pensamento e a prática contemporâneos consagraram essencialmente quatro *critérios de universalização axiológica* que podem sustentar a busca desse acordo e concertação e excluir alternativas como o recurso a bombardeamentos cegos e contraproducentes. Em primeiro lugar, temos a afirmação do valor absoluto da dignidade do ser humano/pessoa humana – *critério antropológico ou personalista* –, cuja promoção deve ser constantemente afirmada e prosseguida. Depois, o *critério dialógico* ou *comunicativo*, que pressupõe o diálogo e a comunicação entre os actores como condição necessária para resolver divergências dos inevitáveis pontos de vista acerca dos assuntos, o qual se deve complementar com o recurso ao *critério argumentativo ou racional*, que exige o recurso à argumentação lógica, dialéctica e retórica para suportar a troca de ideias e o confronto de perspectivas ocorrida na comunicação e no diálogo. Por exemplo, no que toca aos Direitos Humanos, é possível encontrar em todas as culturas e ao longo do processo histórico contribuições para a sua definição e práticas autónomas susceptíveis de os enriquecerem consideravelmente, superando a crítica que assinala o seu possível etnocentrismo⁷². Finalmente, a urgência e

⁷¹ Para esta questão da universalização dos Direitos Humanos, em articulação com as questões da multiculturalidade e da globalização, v. Santos, B. S., (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, 11-32.

Uma fundamentação filosófica da questão multicultural pode ser vista em André, J. M., (2000). Pluralidade de Crenças e Diferença de Culturas: dos fundamentos filosóficos do Ecumenismo aos princípios actuais de uma Educação Intercultural. In In Borges, A.; Pita, A. P.; André, J. M. (coords.), *Diálogo e Tempo. Ars interpretandi. Vol. II*, pp. 451-500, secções I e III. Porto: Fundação Eng. António de Almeida. Publicado depois em André, J. M., (2005), *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de Globalização*, 15-64. Coimbra: Ariadne Editora.

⁷² Indicam-se em seguida alguns marcos históricos dos Direitos do Homem, que nos mostram a radicação profunda dos Direitos Humanos na consciência humana, em termos religiosos, filosóficos, políticos, sociais e culturais. Além disso, não são património exclusivo do Ocidente, podendo encontrar-se na História desde épocas bem recuadas; por exemplo, o código de Hamurábi (c. 2000 a. C.) ou a Carta de Ciro (c. 570 d. C.). Pode indicar-se, também, um conjunto de marcos de referência fundamentais e privilegiados de constituição desses direitos em termos *explicitos e deliberados*. Estão neste caso os pensadores do Direito Natural (exemplos: séc. XVI, Francisco de Vitória, *Relectio de Indis*; séc. XVII, S. Puffendorf, *De Iure Naturae et Gentium*; séc. XVIII, Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Crítica da Razão Prática*; mas sobretudo Voltaire e Beccaria) e do Direito das Gentes (exemplos: certas garantias pessoais do Direito Romano; a *Magna Charta Libertatum* (1215); a *Acta de Habeas Corpus* (1697), a *Bill of Rights* (1689); a *Declaration of Rights*, da Virgínia (1776); a *Constituição Norte-Americana* (1786); a *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen*, promulgada pela Assembleia Nacional Francesa em Agosto de 1791; etc.).

No entanto, a concepção moderna de Direitos Humanos comporta algo de novo em relação às codificações anteriores que faz uma profunda diferença: «É verdade que os direitos do homem - desde os primeiros documentos que consagram a tolerância e a liberdade de consciência até às *declarações* liberais de setecentos - se apresentam como limite essencial do quase todo-poderoso poder do Estado e sublinham que o exercício da autoridade se deve encaminhar para o bem do homem. Porém, a setecentista concepção dos direitos humanos é assaz diferente do conceito de *direitos estamentais* de outros tempos. Enquanto estes se predicavam dos vários grupos que compunham a sociedade, aqueles reconhecem-se ao indivíduo por força da especial dignidade de que se acha revestida a sua pessoa. Daí que a promulgação solene deles se haja começado a fazer só após a derrocada das monarquias absolutas e a superação de muitos dos velhos privilégios das antigas Ordens sociais. De facto, os direitos humanos predicam-se, agora, de toda a

oportunidade de actuação podem impor a necessidade de se ter de decidir, após a aplicação dos critérios definidos anteriormente; intervém aqui o *critério democrático*, que coloca a decisão nas mãos da maioria dos que se pronunciam acerca do assunto⁷³. Este critério é o alvo de muitas críticas, certamente acertadas, e presa de muitas formas menos desejáveis de manipulação das massas, mas é ainda insuperável por qualquer outro já sonhado ou praticado, sobretudo se tivermos em conta todos os delírios originados no ideal platónico do filósofo-rei e de que a história nos fornece sobejos exemplos.

6. Formas de educação ética e axiológica

Muitas são as questões que se podem colocar para abordar o problema prático do modo de efectuar a Educação para a Cidadania Democrática e a educação para os valores, em geral. Enunciemos algumas.

Como educar para os valores e para a cidadania ou para o civismo? É possível “ensinar” valores? É possível formar cidadãos? Como levar o indivíduo a inserir-se de modo livre e autónomo na comunidade e no Estado, preservando a sua margem de liberdade e independência e, ao mesmo tempo, participando na *res publica* em benefício de todos?

Poderíamos desdobrar o tema em muito mais perguntas, mas chegam estas para nos colocar no caminho ao longo do qual tentaremos, mais do que fornecer a resposta “certa”, indicar as vias nas quais possamos alimentar a nossa reflexão e a nossa prática. A tarefa é assustadora, se nos lembrarmos que a questão colocada é a do diálogo *Ménon*, de Platão, que encerra com uma resposta não muito de acordo com o utilitarismo imediatista típico do nosso tempo.

Exponemos seguidamente algumas posições que autores e práticas relevantes nos permitem considerar como válidas, não segundo o modo da ciência ortodoxa, mas segundo o da opinião verdadeira, para manter presente o espírito platónico evocado há pouco.

6. 1. Princípios

Dois princípios se podem afirmar.

pessoa: trata-se de autênticas prerrogativas individuais - mesmo que o seu reconhecimento e positivamente hajam sido obra de uma classe (por ex., a burguesia).» Rocha, F., (1985). Educação para os Direitos Humanos. In Revista Portuguesa de Pedagogia, XIX, 84-86.

Para a elaboração da Europa dos Direitos Humanos, bem como para a importância da educação nesse processo, v. Monteiro, A. R., *op. cit.*. Estas obras são úteis em termos da filosofia dos Direitos Humanos: Cunha, P. F. (org.) (2003). *Direitos Humanos. Teorias e Práticas*. Coimbra: Almedina; *idem*, (2001). *O Ponto de Arquimedes. Natureza Humana, Direito Natural, Direitos Humanos*. Coimbra: Almedina. Haarscher, G., (1997). *Filosofia dos Direitos do Homem*. Lisboa: Instituto Piaget; Miranda, J., (1988). A Declaração Universal e o Ensino dos Direitos do Homem. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação. *Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Ministério da Educação.

⁷³ Resumiram-se aqui grandes tendências do pensamento contemporâneo relativo a este assunto (Personalismo, Escola de Frankfurt, P. Ricoeur, H.-G. Gadamer, E. Levinas, entre outros), com recurso à terminologia proposta por Vicente, J. N.; Lourenço, J. V., (1993). *Do vivido ao pensado. Introdução à Filosofia, 10.º ano*, 183. Porto: Porto Editora.

O primeiro é o da *impossibilidade e inutilidade do ensino formal, expositivo, académico de valores*, sejam eles quais forem e qualquer que seja a forma proposta para os “ensinar”⁷⁴.

Raciocinando por absurdo, e dando voz ao senso-comum, se tal fosse possível, já teríamos, certamente, superado todo o mal e instituído a sociedade perfeita, bastando, para tal, umas lições bem estruturadas e bem apresentadas. Ora, como ainda estamos longe disso, e é já suficiente o tempo decorrido desde que o ser humano se passeia pela Terra para que isso pudesse ter acontecido, não será esta, certamente, a melhor via.

A natureza dos valores, o entendimento e a prática que deles tem e faz o ser humano trazem no seu seio uma intrínseca pluralidade e multiplicidade, pelo que o seu “ensino” seria ele mesmo pautado pela polémica. Acrescente-se ainda que o carácter de processo que a criação de valores comporta implica um carácter provisório e inacabado. Por esse motivo, tem razão Platão quando afirma no *Ménon* que os homens não têm o saber pleno acerca da virtude, mas apenas *opiniões* correctas⁷⁵.

Se o primado da vivência dos valores deve ser afirmado, tal não implica que os mesmos não devam ser alvo de um trabalho de natureza teórico-reflexiva, que deve ser tanto mais acentuado quanto mais se progride no nível de ensino⁷⁶.

Importa também dizer aqui (na linha do que Max Scheler demonstrou e a ciência neurológica vem acentuando – v. g., os trabalhos de António Damásio⁷⁷ –) que a acção e os valores comportam uma importante dimensão *afectiva e emocional*, distinta da racionalidade lógica. Como tal, uma pode colidir com a outra, pelo que apelar apenas ao raciocínio pela via do ensino lógico não será a melhor via a seguir. Essa afectividade (sentimento, emoção ou paixão, para utilizar o vocabulário tradicional), outrora desvalorizada e condenada⁷⁸, sabe-se agora que é essencial para a acção e traduz o envolvimento biológico de um ser interessado na sua sobrevivência e na sua actuação no mundo e tem de ser tida em conta quando se trata de temas axiológicos ao nível pedagógico. As metodologias da educação não-formal têm aqui todo o cabimento ao colocarem o educando em situações concretas e na necessidade de agir.

⁷⁴ Purezza, J. M.; Praia, M.; Cibele, C.; Henriques, M. C. *op. cit., ibidem*.

«Uma coisa é certa: não basta querer formar alunos segundo certos valores, nem é suficiente *transmitir* ou *ensinar* os valores. (...) Os valores, mais do que ensinarem-se, vivem-se e praticam-se.» Boavida, J., (1998). Acesso e Processo em Axiologia Educacional, 237. In Dias, J. R.; Araújo, A. F., (orgs.), *Filosofia da Educação. Temas e Problemas. Actas do I Encontro Nacional de Filosofia da Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

⁷⁵ 96d-100b.

⁷⁶ Savater, F. (1997). *O valor de Educar*, 58-60. Lisboa: Editorial Presença.

⁷⁷ Damásio, A., *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano; O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência e Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*, todos publicados pelas Publicações Europa-América, em Lisboa, em múltiplas edições. Embora reducionista no seu entendimento da moralidade, trata-se de um contributo importante para o entendimento do papel da emocionalidade na ética. A ausência dessa emocionalidade constitui o *daltonismo dos valores*, de que nos fala Johannes Hessen (1980. *Filosofia dos Valores*, 145. 5-ª edição. Coimbra: Arménio Amado Editor, Sucessor). Pascal imortalizou esta ideia no pensamento 277: «Le coeur a ses raisons, que la raison ne connaît point». *Pensées*, edição de Léon Brunschvicg.

⁷⁸ Além de A. Damásio, v. Meyer, M., (1994). *O Filósofo e as Paixões. Esboço de uma História da Natureza Humana*. Porto: Edições Asa; André, J. M., (1999). *Pensamento e Afectividade. Sobre a paixão da razão e as razões das suas paixões*. Coimbra: Quarteto Editora.

A importância da afectividade é também reconhecida pelo Conselho da Europa ao preconizar a arte, e em particular a música, como forma por excelência de comunicação a ter em conta pela Educação Intercultural. Perotti, A., *op. cit.*, 67-68; também Monteiro, A. R., *op. cit.*, 237.

Reiteremos, todavia, a necessidade de desenvolver o raciocínio axiológico no decurso do trabalho em componentes curriculares como a Educação para a Cidadania Democrática, aspecto para o qual o Construtivismo chamou plenamente a atenção.

O segundo princípio afirma o *primado da aprendizagem autónoma efectuada pelo aluno sobre o acto de ensino centrado no professor*. Aqui, justifica-se plenamente a lembrança da perspectiva socrática acerca da natureza do ensino e a sua metodologia dialógica, que pretensamente não ensinava nada, antes levava o indivíduo a descobrir por si mesmo aquilo que já lhe pertence⁷⁹. Metodologias de resolução de problemas numa perspectiva funcional, isto é, partindo dos interesses dos educandos, impõem-se neste capítulo.

Mas, então, como entender o papel do educador que, no sentido próprio da palavra, deve conduzir (e conduz desde sempre, pois o ambiente e a situação de ensino, bem como o educador, não são axiologicamente neutros, mas veiculam sempre determinados valores e rejeitam outros, implícita ou explicitamente, como nos ensinou Paulo Freire⁸⁰) o seu educando? Em que medida deve ele conduzir e para onde? Voltaremos a isto.

6. 2. Abordagens

Acerca do modo como se pode fazer o “ensino” de valores, duas perspectivas antagónicas se destacam habitualmente: a Aprendizagem Social e o Construtivismo.

Para a primeira, a importância do meio e do reforço de comportamento é fundamental. Levar a agir em termos de valores implica, em primeiro lugar, que o meio social em que o comportamento do indivíduo decorre defina o que deve ser aceite e o que deve ser rejeitado e, em segundo lugar, proceda ao reforço positivo e negativo, respectivamente, dos comportamentos consequentes. A relevância prática de uma perspectiva deste género não se põe em dúvida; efectivamente, muitos comportamentos moralmente adequados só ocorrem por condicionamento exterior e nem é bom pensar no que aconteceria se isso não acontecesse. Em termos escolares, esta perspectiva não deve ser descuidada. As questões tratadas ultimamente na opinião pública relativamente aos procedimentos disciplinares e à autoridade dos professores são o reflexo dessa incúria. Olvidar isso, revela ou ingenuidade acrítica ou excessiva confiança e optimismo no ser humano, mas as duas atitudes conduzem a um só resultado, o misantropismo, como tão bem nos ensina Platão no *Fédon*⁸¹.

Coloca-se, no entanto, o problema da adesão íntima, autónoma e permanente dos indivíduos aos valores correspondentes a esses comportamentos e a sua actuação de uma forma não condicionada por reforços. Em circunstâncias não-condicionadas, como levar os indivíduos a agir de forma desejável por si mesmos? É a dignidade e racionalidade humana compatível com esta perspectiva de adestramento ético, moral, político? E se sim, em que medida o é?

O Construtivismo, de forte herança kantiana, apresenta-nos uma perspectiva oposta e mais rica. Para este, a educação moral deve fazer-se tendo em conta o desenvolvimento do raciocínio moral, em estreita articulação com o desenvolvimento da inteligência. Este não implica aquele, mas é condição para que ele se processe em

⁷⁹ V. Pinto, C.; Borges, I.; Matos, M., (1974). *Instituição Escolar: Que Diálogo?* 21-106. Coimbra: Edição de “O Professor”.

⁸⁰ 1974. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

⁸¹ 89d-90a.

direcção a níveis cada vez mais elevados. O pressuposto fundamental é o de que um raciocínio moral mais desenvolvido poderá dar origem a uma praxis mais consequente. O desenvolvimento da inteligência e o desenvolvimento moral processam-se através da interacção do sujeito e do meio em que se insere. Essa interacção deverá conduzir à mudança das estruturas cognitivas do sujeito, que podem ser vistas e aplicadas num e noutro campo de desenvolvimento. Deste modo, no que diz respeito ao desenvolvimento moral, ele depende do desenvolvimento de estruturas cognitivas que possibilitem ao sujeito descentrar-se, coordenar perspectivas e universalizar os seus juízos e raciocínios morais e traduzi-lo nas suas acções. O pressuposto fundamental é o de que a acção é guiada por um juízo ou raciocínio moral que a sustenta e que, para a modificarmos, devemos então desenvolver a capacidade de raciocinar em termos morais. Sublinhe-se que esta conexão prática não é de tipo determinista. A metodologia dos dilemas morais será a aplicação lógica desta perspectiva.

A dificuldade que se pode levantar a esta perspectiva diz respeito à sua confiança optimista na racionalidade e autonomia humanas, às quais a realidade quotidiana não permite dar muito crédito. É neste aspecto que reside a força da perspectiva da Aprendizagem Social anteriormente referida. O Construtivismo, nomeadamente tal como foi entendido por Kohlberg, não ficou indiferente a esta questão e avançou, na linha do pensamento de John Dewey, no sentido de sublinhar a importância do ecossistema social para a promoção do desenvolvimento moral. É daqui que emana a ideia kohlberguiana da *Comunidade Justa*, na qual a ideia de participação democrática e igualdade de todos aparece como essencial⁸².

6. 3. Prática

Colocadas estas teses e questões, como se pode actuar prática e pedagogicamente no sentido de promover a Educação para a Cidadania Democrática no âmbito do currículo definido pelo Decreto-Lei n.º 6/2001? Dividiria a resposta a esta questão em duas áreas distintas, mas profundamente inter-relacionadas. Uma, diz respeito ao espaço da escola, à sua organização, às relações aí decorrentes e à abertura à sociedade envolvente (comunidade local, nacional, etc.). Outra, à perspectiva segundo a qual realizar actividades nesse sentido.

A. A promoção de valores, neste caso, os da cidadania democrática que caracterizámos anteriormente, depende de uma forma relevante das características sociais da *organização escolar* em que decorre o acto educativo.⁸³ É neste sentido que actua, v. g., o *currículo oculto*, induzindo aprendizagens que, a não haver consciência da sua existência e importância, podem ser mesmo contrárias aos objectivos formulados explicitamente para o sistema educativo se as suas características forem contraditórias com estes. Assim, é perfeitamente possível desacreditar por completo - e de forma muito mais radical e duradoura - os valores cívicos e democráticos, bem como os valores dos Direitos Humanos, defendidos no ensino explícito e/ou em actividades relativas aos mesmos, se tivermos uma escola na qual a participação dos alunos na sua

⁸² Para estes assuntos, v. Lourenço, O., (1998). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. 2.ª edição. Coimbra: Almedina; *idem*, (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.

⁸³ Para estes aspectos, v. Menezes, I., (1993). A Formação Pessoal e Social numa Perspectiva Desenvolvimental-Ecológica, 309-336. In *Inovação*, 6, III. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional. V. também Trindade, R., (1998). *As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social. Questões e Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

vida quotidiana não ocorra ou onde os seus direitos e deveres não sejam tidos em conta, por exemplo. Ou então, se se ensinar os alunos a actuar de acordo com normas morais, ocultando-lhes o modo como realmente as coisas se processam fora da escola. Quer num caso, quer no outro, o que os alunos aprenderão realmente é o valor e a necessidade da hipocrisia, do cepticismo (no mau sentido que habitualmente se dá à palavra) e do cinismo.

É essencial a criação de ambientes educativos onde os valores ensinados explicitamente sejam vividos de forma congruente e o desenvolvimento de actividades nas quais o mundo exterior à escola seja tido em conta, sem ocultação ou omissão, se não queremos obter exactamente o contrário do que é desejável e, em última análise, a desvalorização do papel da escola e da imagem que dela guardam aqueles que por ela passam⁸⁴.

Assim, logo a partir das próprias relações desenvolvidas na escola e na sala de aula entre professores e alunos e destes entre si, é possível educar ou deseducar civicamente. A prática do diálogo e do respeito e tolerância autênticos entre os membros da comunidade educativa, a explicitação clara de regras e a sua aplicação de forma justa e igualitária, a participação dos alunos em processos de tomada de decisões relativas à sua vida escolar, a congruência de valores, atitudes e comportamentos dos professores e restantes elementos com funções educativas com aquilo que se proclama e defende no plano dos princípios oficiais e normas morais, são alguns aspectos fundamentais para a prossecução bem sucedida da Educação para a Cidadania.

B. Ao nível do professor e dos seus alunos, enquanto agentes mais directamente envolvidos na reflexão que aqui efectuamos, haverá que pensar nas *atitudes* e nos *procedimentos* a mobilizar no sentido de desenvolver a Educação para a Cidadania.

Como se viu inicialmente, duas componentes curriculares assumem particular relevo para o tema desta comunicação, a componente transversal do currículo *Educação para a Cidadania* e a área curricular não-disciplinar *Formação Cívica*. Através da análise efectuada então, verificou-se que a nova componente curricular transversal e integradora *Educação para a Cidadania* e as áreas curriculares não-disciplinares (de pendor também transversal e integrador) *Formação Cívica*, *Estudo Acompanhado* e *Área de Projecto* que, com a *Educação Moral e Religiosa* e as *Actividades de Enriquecimento Curricular* recebem a designação de *Formação Pessoal e Social*, se assumem na Revisão Curricular como o novo modo de operacionalizar a *Formação Pessoal e Social* definida na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e constituem a respectiva alteração do disposto no Decreto-Lei n.º 286/89.

Embora se preserve o conteúdo da mesma, é nítida a polarização da formação pessoal e social dos educandos pela vertente da *cidadania*, nitidamente acentuada como componente transversal e reforçada pela *Formação Cívica*. Outros importantes aspectos inerentes aos conceitos de formação e de desenvolvimento pessoal e social ficam

⁸⁴ V., v. g., Russell, B., (2000). As funções de um professor, 81-83. In Arendt, H.; Weil, E.; Russell, B.; Ortega y Gasset, J. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (selecção dos textos por Olga Pombo). A defesa desta ideia não implica a negação da tese de Olivier Rebolou de que é essencial para aprender que a escola suspenda (*epokhé*) a realidade exterior. A escola não deve ser, de modo nenhum, a continuação pura e simples da vida quotidiana exterior. A sua função consiste precisamente em superar a atitude natural de crença e adesão espontânea aos factos e às realidades sociais através da crítica que só essa mesma suspensão possibilita. Desse modo, é possível ultrapassar o dado presente e construir o futuro, libertando o educando da vinculação ao existente e permitindo-lhe vê-lo de outro modo. O cidadão crítico e interventivo tem, então, a oportunidade de emergir. V. Rebolou, O., (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.

também entregues (ou podem ter aí ampla promoção e realização) às outras duas áreas curriculares não-disciplinares. Efectivamente, os conceitos de formação pessoal e social e de desenvolvimento pessoal e social comportam duas dimensões essenciais - *autonomização e socialização* -, as quais implicam o desenvolvimento da personalidade dos alunos, a construção de projectos vocacionais e de existência possibilitados, inseridos, dinamizados e dirigidos pela/para a comunidade humana. A promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, na tripla vertente de capacitação para a resolução de problemas de vida, desenvolvimento psicológico e educação para os valores⁸⁵, polariza-se, agora, por meio do conceito de *cidadania*. Por outras palavras, põe-se em destaque a dimensão socializante da formação pessoal e social. Não existindo o Homem fora da sociedade – lembremos aqui o conceito aristotélico do homem como “animal político” –, *pode e deve relacionar-se a formação pessoal e social com a ascensão à, e o exercício da cidadania*; a educação para a formação da personalidade tem co-implicada a educação para a vida pública, e vice-versa, pelo que a escola é sempre uma *escola de cidadãos*⁸⁶ e, não é pedir de mais, mesmo uma *escola-cidadã*, na linha do pensamento e acção de Paulo Freire e seus epígonos.

Perspectivando no sentido prático o entendimento da Educação para a Cidadania Democrática proposto pelo novo desenho curricular, podemos referir o seguinte:

I. A Educação para a Cidadania como *componente transversal do currículo* pode ser promovida por todas as componentes curriculares (tanto ao nível do currículo explícito como do oculto) como a seguir se propõe.

Em primeiro lugar, reafirma-se a importância de transpor para o funcionamento de todas as componentes curriculares o que se disse da organização escolar. Este aspecto tem agora um relevo muito especial, dada a maior proximidade que aqui se dá entre os actores envolvidos.

Em seguida, assinala-se que qualquer área curricular de natureza disciplinar pode fornecer pretextos, quer a partir dos seus conteúdos, quer das suas actividades, para se desenvolverem práticas de cidadania ou reflexões críticas acerca de valores conexos. Algumas parecem por natureza mais habilitadas a isso – lembramo-nos logo da História ou da Educação Física, v. g. –, mas todas podem ser perspectivadas nesse sentido: não se acede ao conhecimento de direitos ou se argumenta acerca dos mesmos sem uma boa competência linguística, ou dificilmente se poderá ser um cidadão com consciência crítica face à ciência e suas aplicações tecnológicas se as mesmas forem ensinadas numa perspectiva dogmática, como verdades absolutas e desenraizadas em termos sociais e históricos ou sem implicações de natureza política ou ética, por exemplo.

A integração é também própria da essência dos saberes. Nenhum saber é auto-suficiente e estanque, pelo que conhecer uma ciência ou dominar um saber, e comunicá-los autenticamente, não se pode fazer sem a perspectiva da sua relação e permeabilidade a outras ciências e saberes. Sirva-nos um exemplo simples para documentar a afirmação: a linguagem, o raciocínio matemático, a percepção, os movimentos e o funcionamento das estruturas cerebrais são realidades profundamente interdependentes, pelo que se pode efectuar o seu relacionamento interdisciplinar e integrador aquando da leccionação de uma Língua, da Matemática, da Biologia.

⁸⁵ Campos, B. P., (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento; e Fonseca, A. M., (1994). *Personalidade, Projectos Vocacionais e Formação Pessoal e Social*. Porto: Porto Editora.

⁸⁶ Fonseca, A. M., *op. cit.*

”Fácil de dizer, difícil é fazer isso”, objecta-se frequentemente. Com muita razão se diz isto. Anteriores experiências com componentes curriculares deste tipo (v. g., o domínio da língua portuguesa ou a formação pessoal e social) entendidas da mesma forma, tiveram, e continuam a ter, resultados não muito animadores. A tendência de comportamento dos actores que determinam a um elevado nível decisivo o funcionamento do nosso sistema educativo é, geralmente, a de promulgar estas teses concebidas ao nível da reflexão teórica sem ter em conta a realidade da sua execução. E aqui intervêm os factores que acabam por minar muitas destas boas intenções, dando-lhes aquele destino que o povo lhes atribui na sua sabedoria proverbial. Com efeito, se tivermos em conta: i) as condições concretas de exercício da profissão docente (condições de emprego dos professores, programas a cumprir, exames nacionais, a constante desvalorização social do seu estatuto ou a hiper-responsabilização da escola face à demissão colectiva da sociedade e da família relativamente à educação, para não referir mais nada quanto a este factor)⁸⁷; ii) as características da vida e da sociedade actuais, com destaque para este traço essencial de nos apresentarem frequentemente na realidade o oposto do que se proclama ao nível da legislação e dos grandes princípios jurídicos e morais; e iii) advertências provenientes de reflexões avisadas acerca da dificuldade de se ensinar a virtude, como a de Platão no diálogo *Ménon*, sensato será preocuparmo-nos com o (desejável) sucesso destas intenções. Parece-me importante que se assinalem estas dificuldades práticas, para não se ser presa da aparente facilidade e evidência com que teoricamente se pode proclamar a transversalidade das componentes curriculares e esperar que, sem (pelo menos) se mexer em mais nada na organização escolar e condições de trabalho dos professores, as coisas se façam instantaneamente.

2. Refira-se também a colocação da *Formação Pessoal e Social* em áreas curriculares não-disciplinares (*Área de Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica, Educação Moral e Religiosa e Actividades de Enriquecimento Curricular*). Na criação da área curricular não-disciplinar *Formação Cívica* merece realce positivo o facto de não haver um programa ou orientações para a sua condução, o que é naturalmente de louvar, na medida em assim se deixa uma ampla margem ao exercício da autonomia, da reflexão, da criatividade e das decisões por parte dos docentes/conselhos de turma/escolas, valorizando, assim, o seu estatuto. Todas essas áreas permitem desenvolver projectos de articulação e integração de saberes consignados nas outras áreas disciplinares e relativos à comunidade, por exemplo. Quer no funcionamento das actividades, quer nos temas/problemas a tratar, se desenvolverão competências, valores e conhecimentos relevantes para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos, participativos, intervenientes e solidários.

O espaço de *Formação Cívica* apresenta, assim, um panorama favorável ao surgimento de iniciativas e formas de realização muito válidas. Do que nos tem sido dado observar e conhecer, existe um entendimento bastante frequentemente da prática relacionada com este espaço curricular como determinada pela necessidade de promover o civismo dos educandos ou de colmatar eventuais défices de comportamento cívico dos mesmos através do desenvolvimento de programas nos quais conhecimentos e competências relativos a questões éticas, sociais e políticas são tidos em conta, ao mesmo tempo em que se dá atenção a normas de urbanidade e convívio comunitário.

De tudo o que se disse, fica a constatação do importante desafio que foi lançado às escolas e aos docentes por estas componentes curriculares, como as próprias

⁸⁷ V. Tedesco, J. C., (2000). *O Novo Pacto Educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 2.ª edição. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

autoridades ministeriais reconheceram⁸⁸. É uma tarefa ciclópica de que as escolas e os professores estão incumbidos, pois está sobredeterminada por muitos factores consideráveis.

Implica, por um lado, que se façam escolhas de valores e a afirmação de conceitos de cidadania que arrastam necessariamente a individualidade e as opções axiológicas e políticas de quem está encarregado de a promover.

Por outro, está determinada pela complexidade do mundo actual, do qual destacamos três traços que, por si só, são susceptíveis de colocar as maiores dificuldades ao mais avisado e estruturado dos docentes nesta matéria. Tenha-se em conta: i) a contínua, célere e imparável mudança que caracteriza a vida actual; ii) o tipo de valores predominantes na nossa época (profeticamente definida como niilista por Nietzsche, em termos perfeitamente válidos ainda hoje como ele próprio previu), radicados quase exclusivamente na categoria da *quantidade*, desastrosa em tudo quanto diz respeito aos valores; e iii) a (aparente) impossibilidade prática de derrotar as instâncias criadoras de valores hoje (a *vontade de poder* dos senhores da globalização, ou de modo mais rigoroso, da globalização da cultura e valores locais da civilização neo-liberal). No entanto, tal só deve servir para estimular mais a vontade de propor e de realizar um trabalho válido, promotor de uma autêntica e digna formação pessoal e social dos educandos que nos são confiados. A elaboração de projectos e o debate e troca de ideias e de experiências ocorridos a esse propósito, quer nas escolas e agrupamentos de escolas, quer nos conselhos de turma, quer ainda na formação realizada serão, certamente, excelentes ocasiões para que os docentes sintam realmente o poder que têm de determinar de forma decisiva, para lá das indicações emanadas “de cima”, o que se pode fazer no sistema educativo.

C. Defina-se o que quer que seja para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, algumas sugestões e possibilidades de acção podem ser adiantadas⁸⁹.

No que concerne aos *conteúdos* a tratar, indiquem-se valores consignados nos *Direitos Humanos* oficialmente aceites pelo Estado português e pelo Conselho da Europa e patentes na documentação, de ordem jurídica ou não, que se aplica nestes espaços políticos. A título de exemplo, são de referir *A Declaração Universal dos Direitos do Homem* (1948), o *Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos* (1966), o *Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais* (1966)⁹⁰, a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), a *Convenção Europeia sobre os Direitos do Homem* (datada inicialmente de 1950, com a última alteração em 1998) e a *Declaração e Programa sobre a Educação para a Cidadania fundada nos Direitos e Responsabilidades dos Cidadãos* (1999). Outros documentos da ONU, da UNESCO, Constituições e leis nacionais reguladoras de práticas sociais, bem como obras literárias, filosóficas ou materiais culturais diversos (videogramas, música, etc.),

⁸⁸ Introdução de Paulo Abrantes a Abrantes, P.; Cibele, C.; Simão, A. M. V., (2002). *Novas Áreas Curriculares*, 13. Lisboa: Ministério da Educação.

⁸⁹ A bibliografia susceptível de ser utilizada para conduzir actividades desta natureza é vastíssima. Indicamos apenas, pela sua relevância, a obra do Conselho da Europa: Brander, P.; Keen, E.; Lemineur, M.-L. (eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. Além das edições em papel e em diversas traduções, pode obter-se a obra no sítio do Conselho da Europa que passamos a referir: <http://www.eyvb.coe.int>. Podem também ser úteis: Audigier, F.; Lagelée, G., (2000). *Les droits de l'homme*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe; Gomes, R., (1998). *Mudança d'Aires. Contributos para a formação intercultural de Animadores Juvenis*. Coimbra: Acção Jovem para a Paz.

⁹⁰ Estes três documentos constituem a *Carta Internacional dos Direitos do Homem*.

são também recomendáveis enquanto sede de valores cujo referente é a dignidade humana. A análise e a reflexão sobre este tipo de documentação fornecem uma excelente ocasião de aprendizagem ética pelo constante confronto entre ser e dever-ser que provocam e a possível vontade de mudança que daí pode advir.

Os valores da liberdade, igualdade, solidariedade e coesão sociais, respeito e defesa da vida, inclusividade, participação responsável, respeito pelo outro, tolerância e dignidade constituem-se, assim, como referências obrigatórias da praxis educativa. E são-no tanto mais quanto a nossa época é marcada pelo pluralismo e diversidade, por um lado, e pelo cepticismo e descrença, por outro, e respectivas consequências práticas, como seja o advento de fundamentalismos e extremismos ou da ataraxia depressiva. Cada um destes factores levanta o problema relativo àquilo em que se deve acreditar quando há referências múltiplas e frequentemente contraditórias entre si e quando, fruto do poder tecnológico e económico actual e da permanente mudança das coisas, todas as crenças e morais tradicionais são ultrapassadas na sua capacidade de orientar e regular a praxis dos indivíduos e dos povos.

A respeito destes conteúdos e modo de os operacionalizar pode indicar-se um conjunto de posições que apresentam um amplo e razoável consenso em termos teóricos e práticos. A existência desse acordo não implica, todavia, que essas matérias não sejam polémicas e alvo de discussão, mas tal processa-se sobre o pano de fundo desse acordo fundamental de princípio e na convicção de podem ser aperfeiçoadas e melhoradas continuamente. Esquemáticamente, poderíamos referir o seguinte:

I. Primeiro, há que pressupor que *a cultura democrática é uma condição importante para a promoção de uma cidadania democrática*; uma ambiência social e cultural democrática possibilita e facilita, desde logo pela imersão do educando nela e, depois, pelo exercício das práticas democráticas exigidas, a aquisição de conhecimentos e, mais importante ainda, de competências cívicas essenciais à construção e aperfeiçoamento de uma sociedade democrática. Mais ainda, *as instituições educativas e a sociedade em geral devem ser um exemplo vivo e constante da aplicação prática de competências, conhecimentos, valores e atitudes democráticas* se queremos promover hábitos correspondentes nas gerações mais novas. Faz, então, sentido falar em educação na cidadania, a partir dos princípios do *interiorizar praticando* e do *aprender fazendo*.⁹¹ Encontra aqui toda a sua razão de ser a tese de Ortega y Gasset que mostra o nosso ser como correlativo às possibilidades abertas através da sua circunstância⁹².

Um ponto polémico desta tese prende-se com a necessidade dialéctica do contrário e do negativo para a afirmação e valorização do positivo. O valor da democracia pode ser posto em causa pela sonolência e adormecimento que os rotativismos e complicitades neles originadas podem gerar e de que constituem o exemplo mais actual o fenómeno do absentismo, dos votos de protesto contra o *status quo* político e do advento dos extremismos nas democracias europeias. Tudo o que é habitual e se tem por adquirido definitivamente pode fugir-nos das mãos quando menos se espera e a ameaça revela o valor daquilo que o hábito nos faz esquecer, a saber, a

⁹¹ Tese prioritária preconizada em Núcleo de Documentação e Informação do GAERI, (2000). *Educação, Sociedade e Cidadania. Conferência Internacional, Lisboa: 17-19 de Maio de 1999. Actas*. 2000. Lisboa: Ministério da Educação/ GAERI.

V. também Purity, J. M.; Henriques, A. M.; Cibele, C.; Praia, M., *op. cit.*, Parte I, § 1.

⁹² É sempre iluminadora a leitura de Ortega y Gasset, J., (1980). *Qué és Filosofía?* Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial. Vejam-se as Lições VIII-XI. *Sein und Zeit*, de Heidegger está, obviamente, no horizonte das teses de Ortega.

liberdade, a dignidade, a igualdade e a solidariedade. Da mesma forma, as lutas contra as ditaduras fornecem uma ocasião soberana para que se forje consistentemente o valor da liberdade.

Outro, de natureza factual, é-nos dado todos os dias pelas contradições que as nossas sociedades nos apresentam entre o discurso exarado nos documentos (Constituições, legislação derivada, declarações, convenções e por aí em diante) e o que realmente se passa. V. g., o apelo à tolerância em ambientes, escolares, em particular, onde a violência e a intolerância são regra prática⁹³. As dificuldades geradas por uma e outra destas situações são, evidentemente, consideráveis e podem levar muitos ao desânimo ou, pelo menos, à indiferença defensiva, mas não menos *stressante* e depressiva.

2. Face à possível acusação de *etnocentrismo ocidental* que se faz com alguma frequência aos Direitos Humanos e à também possível reivindicação da *legitimidade relativista* pelas diversas culturas, a proclamação – alicerçada nos quatro critérios de universalização axiológica referidos anteriormente – da *unidade fundamental do humano* e a *promoção da dignidade humana* impõem-se como uma urgência ética essencial para garantir a coexistência pacífica e mesmo a sobrevivência do que consideramos “civilização”⁹⁴.

D. Importante é também a definição das *competências* a desenvolver pelo aluno. Naturalmente, da interação aluno/professor resultará também o desenvolvimento e aprofundamento das mesmas na pessoa do professor que, como todos sabemos, é quem mais aprende no acto educativo e pedagógico; «quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender», como diz Paulo Freire⁹⁵.

São essencialmente de dois tipos, as competências⁹⁶ a serem trabalhadas por intermédio das metodologias e actividades que se apliquem e desenvolvam, embora, na realidade, não possam e não devam ser separadas, como no-lo ensinou Vygotsky⁹⁷.

⁹³ Henriques, M. C., *ibidem*, 38.

⁹⁴ O contributo da Europa para a civilização tem uma legitimidade muito própria que se não deve olvidar, obviamente: «Também a identidade da Europa é uma questão de investimento do melhor do seu passado no seu ideal de futuro. E qual é essa *mais-valia* do seu património cultural? Está lapidarmente formulada na “Mensagem aos Europeus” do Congresso da Europa (Haia), em 1948: “A conquista suprema da Europa chama-se dignidade do homem, e a sua verdadeira força está na sua liberdade. Eis o que está em jogo e o sentido último da nossa luta. É para salvar as nossas liberdades adquiridas, mas também para estender o seu benefício a todos os homens que queremos a união do nosso continente. Nesta união, está em jogo o destino da Europa e o da paz no mundo”.

(...) nos termos da Declaração “Sociedade multicultural e identidade cultural europeia” (...) exprime[-se] a convicção de que “as liberdades fundamentais e os Direitos do Homem, cuja elaboração prosseguiu, por vezes dolorosamente, ao longo de toda a história da Europa, constituem o património dinâmico da nossa civilização”.

Por consequência, o núcleo duro da identidade europeia consiste em valores morais essenciais que, na medida em que se tornaram património comum da Humanidade, são valores constituintes, não somente da identidade europeia, mas da universal identidade humana.» Monteiro, A. R., *op. cit.*, 23-24. Interpolado nosso.

Para aspectos relacionados com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, v. Miranda, J., (1988). A Declaração Universal e o ensino dos Direitos do Homem. In Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação. *Educação e Direitos Humanos*, 21-30. Algueirão: Ministério da Educação.

⁹⁵ *Apud* Nogueira, C., Silva, I., *op. cit.*, 104.

⁹⁶ V., v. g., Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *op. cit.*, 123-125.

São possíveis muitas e diversas relações de competências a desenvolver nos alunos. Para outras versões, v. os textos inseridos na Revisão Curricular da autoria de C. Cibele (para o Ensino Básico) e J. M. Pureza *et alii* (para o Ensino Secundário), *supra* citados.

a) *Competências intelectuais e competências pragmáticas da linguagem* – 1. defesa e argumentação a favor de opiniões; 2. identificação e reflexão crítica acerca de estereótipos e de preconceitos; 3. capacidade de raciocinar e de julgar em termos morais; 4. produzir discursos expressando pontos de vista pessoais; 5. capacidade de raciocinar tendo em conta as variáveis de uma situação e suas relações, as alternativas possíveis e antecipando as suas consequências; 6. a construção de valores universais e não meramente convencionais.

b) *Competências interpessoais* – 1. Reconhecer e aceitar diferenças de pontos de vista e de modos de estar e de ser; 2. participar responsável e activamente nos assuntos da comunidade; 3. capacidade de empatia com outrem.

E. Que *metodologias e actividades* concretas podem integrar as actividades a desenvolver numa Educação para a Cidadania, quer entendida como componente transversal do currículo, quer nos espaços curriculares não-disciplinares, nomeadamente, na *Formação Cívica*?

É consensual a defesa dos aspectos que a seguir se indicam como sendo aconselháveis e preferíveis em actividades integrantes desta educação. Não se veja, no entanto, nestas propostas uma qualquer receita infalível pronta a aplicar sem mais nada. Como se sabe, não existe tal coisa em educação. Lembro a este propósito o dito dum sábio chinês: “Antes de ter filhos, tinha dez princípios. Tive dez filhos, não tenho nenhum princípio”.

Como se pode deduzir do que se expôs até agora, é fundamental que as metodologias a aplicar pressuponham e envolvam o *interesse do educando e não sejam de tipo expositivo e teórico*. Nesse sentido, as posições mais conformes com este espírito apresentam muitas metodologias e actividades praticadas habitualmente no âmbito da educação não-formal e proveitosamente “importadas” pela educação formal.

As actividades a desenvolver deverão estar relacionadas *criticamente com situações reais ou possíveis* do quotidiano dos alunos. Assim, eles podem ser os *sujeitos da sua própria aprendizagem*, na qual se deve ter em particular cuidado o aspecto *relacional* e a *valorização da comunidade* e das *vivências dos alunos* como suporte integrador dessa mesma aprendizagem. A utilização de *aprendizagens significativas* e o recurso a programas de *aprendizagem cooperativa* são de incentivar nesta perspectiva da educação.

Tendo isto presente, pode recorrer-se a uma gama variada de metodologias e técnicas que permitem a realização de inúmeras actividades para promover as competências desejadas, das quais destacamos:

- A *discussão de dilemas morais em grupo*, metodologia preconizada pelo Construtivismo e amplamente utilizada por L. Kohlberg⁹⁸. Consiste, basicamente, em

⁹⁷ Vygotsky, L. S., (1991). *Psicologia e Pedagogia*, 46. Lisboa: Ed. Estampa.

⁹⁸ Deixa-se aqui o célebre *Dilema de Heinz*, que põe em confronto os valores da vida e da propriedade, com algumas questões susceptíveis de serem colocadas a seu propósito.

«Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento recentemente descoberto por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a

expor, inicialmente, uma situação na qual um sujeito seja colocado perante uma escolha prática entre dois valores contrários (ou mesmo contraditórios) e, em seguida, solicitar ao(s) educando(s) que se pronunciem sobre o que acham ou o que fariam nessa mesma situação, justificando as suas respostas e escolhas. O objectivo fundamental é revelar o raciocínio que preside a essa escolha, tal como se patenteia nas justificações dadas e a ser explorado através das questões colocadas pelo professor (ou animador). Os dilemas devem apresentar casos que sejam simultaneamente acessíveis e desafiantes para os alunos. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento moral se dá por meio da interacção social. As situações de conflito cognitivo, sobretudo se alguns dos sujeitos tiverem um nível de raciocínio moral ligeiramente superior, são extremamente úteis para motivar o desenvolvimento dos indivíduos que estejam ligeiramente abaixo do mesmo. Como se referiu anteriormente, esta metodologia é particularmente útil para desenvolver a capacidade de descentração do indivíduo, a coordenação de perspectivas e a universalização de valores, juízos e raciocínios morais autónomos. A duração de aplicação de um programa destes deve ser suficientemente longa para poder produzir efeitos visíveis e não pode, conseqüentemente, ser esporádica e isolada. O uso dos dilemas pode ser feito em muitas ocasiões a propósito de matérias programáticas de disciplinas formais e, obviamente, em espaços curriculares não-disciplinares. Tem, como limitação, o facto de um raciocínio moral não implicar necessariamente uma acção consequente⁹⁹, mas os resultados do trabalho de Kohlberg permitem verificar uma evolução no nível de raciocínio moral através da aplicação desta metodologia e haverá, deste modo, razões para esperar que um sujeito moralmente evoluído aja melhor, ou, pelo menos, hesite antes de fazer algo moralmente mau. Neste ofício, a esperança tem de ser a última a morrer.

- *Exercícios de dinâmica de grupo, jogos e sóciodramas.* Permitem desenvolver inúmeras capacidades e competências: colocar-se no lugar de outrem; desenvolver competências sociais; descobrir coisas acerca de si e dos outros que de outro modo não seriam acessíveis; descarga de energias; etc.. Não menos importante para o professor é o facto de desenvolver a relação com os seus alunos de um modo mais compensador e poupar-se a si mesmo, dispendendo menos energia que aquela que empregaria centrando a aula em si mesmo, e obtendo melhores resultados do que aqueles que obteria através de métodos expositivos, por exemplo.

- *Estudo de casos e debates* tomando como base, v. g., declarações ou convenções de direitos ou acontecimentos de relevo na actualidade ou na vida da comunidade escolar, *exploração de imagens, elaboração participada de regulamentos, trabalhos de investigação* sobre, v. g., biografias de figuras notáveis, acontecimentos

sua descoberta. O Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar em assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.» (L. Kohlberg, *Essays on Moral Development. Vol. II : The Psychology of Moral Development: Moral Stages, their Nature and Validation*; apud Lourenço, O., *op. cit.*,78-79.)

Questões:

1. Deve ou não o Henrique assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?
2. Se o Henrique não gostasse da mulher devia ou não roubar o medicamento? Porquê?
3. Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não o Henrique roubar o medicamento? Porquê?
4. Como deve o Henrique roubar o medicamento, sabendo que por lei é proibido roubar? (Isto se o sujeito defende que o Henrique deve roubar)
5. É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida a alguém? Porquê?

In Lourenço, O., *ibidem.*

⁹⁹ Já o dizia Ovídio, n' *As Metamorfoses*: "Vejo o bem e aprovo-o, e faço o mal".

relevantes em termos de direitos humanos e das suas violações, a definição ao longo da história dos direitos humanos, produção de *portfólios*, *diários de valores*.

- O *associativismo* e o *voluntariado* são também de considerar como possibilidades de desenvolvimento de projectos de intervenção cívica (numa vertente ecológica ou social, por exemplo) e inseridos numa estratégia de *acção/reflexão*.

A avaliação destes trabalhos, para além das características específicas que possam apresentar e que impliquem critérios próprios definidos no âmbito dos regulamentos de avaliação e da escola, deve ser feita numa perspectiva *formativa* e pressupor sempre a *auto-avaliação* do aluno, auxiliada pela *intervenção dialogante* do professor e, quando se justifique, dos colegas.

F. Na concretização de tudo o que se referiu anteriormente, é fundamental ter em conta a ampla margem de inserção nestes assuntos da posição filosófica e política do docente e, conseqüentemente, o modo como se apropria destas propostas e valores. Veja-se, por exemplo, a questão dos Direitos Humanos: esta temática pode ser encarada numa perspectiva consensual e estabelecida, possibilitada pelo acordo generalizado que existe acerca deles, ou pode ser tratada como sede de crítica e ultrapassagem da sociedade existente e fermento de uma sociedade futura, mais ou menos utópica. Ou ainda o modo de desenvolver o sentido da identidade nacional, tema que está ainda mais dependente de tomadas de posição mais ou menos nacionalistas, mais ou menos europeizantes, mais ou menos universalizantes por parte do professor. Procurámos mostrar uma visão deste género ao definir anteriormente os traços essenciais que uma noção de cidadania à altura do tempo presente deve integrar.

Em qualquer dos casos, a adesão do professor a estes valores e a promoção da sua vivência tem que ocorrer. O carácter de *modelo* que o professor sempre apresenta para os seus educandos não pode ser nunca esquecido, mas também nunca deve ser pervertido exigindo-se dele uma perfeição moral e cívica difícil – se não impossível – de encontrar¹⁰⁰. Pode mesmo dizer-se que «o verdadeiro desafio que se coloca ao ensino [da cidadania e] dos direitos do homem é atingir os professores»¹⁰¹ de um modo integral: «É, com efeito, surpreendente que o professor, que é, antes de mais, um ser de comunicação e de relação, nunca seja interpelado, no quadro da sua formação, como pessoa, como indivíduo, mas unicamente como agente de ensino. Assim como a escola redescobriu a criança por detrás do aluno, também a formação dos professores deveria dirigir-se à pessoa que ensina e não só à função.

Assim, a educação [para a cidadania e] para os Direitos do Homem não se coloca apenas em termos de conteúdos nocionais e factuais, mas também em termos educativos, ao nível do sujeito, tanto no que respeita à criança como no que respeita ao professor»¹⁰².

7. Epílogo

A última palavra vai no sentido de sublinhar, mais uma vez, o enorme desafio que estas questões colocam desde sempre aos educadores. Desde que surgiram a

¹⁰⁰ Monteiro, A. R., *op. cit.*, 238-239.

¹⁰¹ Anne Halvorsen, *apud* Monteiro, A. R., *ibidem*, 238. Interpolado nosso.

¹⁰² 40. "Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants sur "L'Éducation aux droits de l'homme dans les écoles pré-élémentaires. Donaueschingen (RFA), 20-25 juin 1988. Rapport de Martine Abadallah-Preteuille. Estrasburgo: CDDC. *Apud* Monteiro, A. R., *ibidem*. Interpolados nossos.

educação¹⁰³ e a democracia, persegue-nos a questão platónica acerca da possibilidade do ensino da virtude. São conhecidas as dificuldades assinaladas no *Ménon*: a radical ignorância da condição humana encarnada acerca do que seja a virtude, a dúvida sobre se os homens considerados virtuosos o são mesmo, o facto de que, mesmo os que são indubitavelmente considerados como virtuosos, serem incapazes de transmitir a sua virtude a outros e, finalmente, a nossa limitação a opiniões correctas, sempre susceptíveis de serem postas em causa devido a não serem o saber absoluto. Poderemos pretender que estamos hoje em situação diferente, ou que alguma vez venhamos a estar? Se a resposta a esta questão é, evidentemente, negativa, não se conclua daí que não devamos continuar a agir, guiados por essas opiniões correctas. Movidos pelo desejo e pela necessidade do ser humano se tornar naquilo que pode ser e que a sua liberdade e a sua dignidade exigem, somos sempre o ser do futuro e da utopia. Se a distância entre a cidadania que sonhamos e queremos implantar, por um lado, e as condições reais em que nos encontramos imersos, por outro, é grande e parece por vezes intransponível, mais necessário se torna afirmar a capacidade de transformação da realidade e de construção do futuro residente nesse símbolo prometeico que é a praxis humana. Parecerá que estamos sob o signo de Sísifo, numa luta inglória para atingir algo inatingível, que nos foge sempre de cada vez que nos aproximamos. Em tal caso, convém ter presentes estas palavras de Albert Camus: «A própria luta para atingir os píncaros basta para encher um coração de homem. É preciso imaginar Sísifo feliz.»¹⁰⁴

No fundo da sua revolta surda, afirma-se sempre a *lúcida esperança*. Que seja esta a virtude do professor/educador. A referência a Sísifo justifica-se na medida em que se nos afigura que estamos cada vez mais perante uma tarefa titânica, sempre efectuada, sempre anulada, sempre retomada, sempre ameaçada de fracasso, mas sempre afirmada pela acção humana. Afinal, aquilo que caracteriza a um nível radical a essência trágica do humano.

¹⁰³ No sentido mais rico da palavra *paideia*. Para este termo, bem como o de *areté* (virtude), v. Jaeger, W., (1979). *Paideia. A Formação do Homem Grego, passim*. Lisboa: Editorial Aster.

¹⁰⁴ Camus, A., (s. d.). *O Mito de Sísifo. Ensaio sobre o Absurdo*, 152. Lisboa: Livros do Brasil. Do mesmo autor, v. s. d., *O Homem Revoltado*. Lisboa: Livros do Brasil.

«Enorme tarefa para educadores e sistemas educativos, não nos iludamos. Até porque, apesar de tudo, é preciso educar, sempre. O ser humano exige-o. Acima de tudo naquilo que seja capaz de dar ao homem um rumo e um projecto.» Boavida, J., *op. cit.*, 238.

Quando se apagam as luzes, acendem-se consciências? A Animação Socioeducativa e o Cinema – Perspectivas Conjuntas

Carlos Miguel Neves Gonçalves Silva¹

Nota prévia

No âmbito do desenvolvimento do Projecto *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, procurámos com os nossos estudantes das licenciaturas em *Teatro e Educação*, *Professores de Educação Musical do Ensino Básico* e *Animação Socioeducativa*, conceber e realizar Projectos de Inovação Pedagógica que pudessem contribuir para promover a socialização cidadã e crítica mediante actividades que combinassem a intencionalidade educativa com a expressão artística.

Vários foram os Projectos propostos e realizados ao longo do ano lectivo de 2006-2007. A sua apresentação final teve lugar durante a realização da II edição do Encontro Internacional *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*.

O presente capítulo contém o texto do relatório de um desses projectos, a que estivemos ligados enquanto Orientador do mesmo.

Fernando Sadio Ramos

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do 4.º ano da Licenciatura de *Animação Socioeducativa*, da Escola Superior de Educação de Coimbra, inscrevendo-se num percurso exploratório, teórico-prático, incidindo na integração e coabitação de duas realidades específicas, a Animação e o Cinema.

Trata-se de um estudo apresentado no formato qualitativo, cujo principal objectivo se centra na necessidade de aferir se:

A Animação Socioeducativa e o Cinema são duas realidades compatíveis, numa estratégia de intervenção educativa partilhada?

Desta forma, a participação do indivíduo e das colectividades nos seus processos de desenvolvimento e maturação, envolveram não só uma perspectiva cultural e

¹ Licenciado em *Animação Socioeducativa* pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

cmiguel@esec.pt
www.carlosmiguel.eu

educativa, mas também artística, ao mesmo tempo que se procurou relacionar estas especificidades com uma noção precisa de Desenvolvimento Local.

A educação e a arte geraram uma multiplicidade de desafios e premissas, numa perspectiva centrada na aquisição de competências e num exercício de uma cidadania activa, aliada a um crescimento e desenvolvimento das comunidades e dos indivíduos.

A existência ou não destes processos de enriquecimento cultural e social suportou a saúde deste projecto, sendo que o mesmo apresenta perspectivas diversas, englobando a Animação e o Cinema, avaliando a sua relação e possibilidade de comunhão.

Nota Introdutória

O relatório apresentado, mais que procurar alcançar uma plataforma de rejuvenescimento conceptual e teórico, pretende afirmar-se como representativo da voz e do desejo de mudança, alicerçado no espírito crítico, criativo e diligente.

A *Animação Socioeducativa*², tecido de práticas e de pensamento cuja história tem crescido da intervenção consciente e aplicada de vários Homens e Mulheres, desperta em mim essa necessidade, e aprofunda uma convicção libertária de actuação e de empreendedorismo.

Sob a luz de várias dinâmicas de desenvolvimento e de cooperação, visando o crescimento e maturidade do indivíduo e de colectividades, enquanto representantes de um espaço e de um mundo em que coabitam, a Animação tem-se centrado principalmente numa necessidade cada vez mais crescente de comunicar, de interagir e de actuar com os sujeitos.

Partindo desta teia interactiva, da qual nasce o principal fruto da sua evolução, a Animação reinventa-se, quando no processo de busca pelo sujeito, se identifica com este, com as suas necessidades, impulsos e motivações, e consequentemente, com o Mundo que a alberga e que a dota de significado.

Um processo tão complexo como este, obviamente, não se poderá retratar numas simples linhas. Apresento este fio de raciocínio apenas para apresentar a comunicação como conhecimento e representação essencial para um correcto desenvolvimento sustentável, e para um equilíbrio consciente entre o que se experiencia, o que se pretende, e o que é realmente, alcançado. Falo tanto em projectos, como numa simples conversa, ou até um objectivo pessoal que todos nós temos, o qual se processa a partir das nossas necessidades.

O Mundo, num processo de constante adaptação e mudança, apresenta-se como um tecido multicultural e regenerativo de usos e costumes, de motivações, anseios, necessidades e respirares. Estes respirares, mais que uma figura estilística, apresentam a sua necessidade de sobreviver a si próprio, num processo pautado pelo aperfeiçoamento de práticas interventivas de consciencialização e empreendedorismo social e cultural.

Ao falarmos de Mundo, como já foi referido, falamos sempre nas pessoas que nele habitam, e na sua constante interacção e teia de relações. Podem ser culturais, sociais, educativas, num mosaico que não raras vezes, se une com um processo de globalização galopante que intimida, parecendo por vezes querer questionar a liberdade e o direito democrático das pessoas constituintes de um espaço.

² *Animação Socioeducativa* passará a ser designada através da sigla A.S.E

Por isso ser cada vez mais necessário encontrar espaços privilegiados de troca cultural e social, artística e educativa, num processo de identificação com locais que defendam a autonomia, o direito à diferença e o processamento equilibrado de uma liberdade criativa, aliado a um espírito de intervenção sustentável.

Espaços que acompanhem o sujeito e que o estimulem, nascidos da convicção de que na criatividade deste, a partir das suas competências (por descobrir ou desvalorizadas), estão concentrados possíveis focos de mudança, de desenvolvimento, de maturação intelectual e social.

A A.S.E, enquanto prática e metodologia, procura no seu processo de comunicação com o sujeito, interagir com este de forma atraente, sincera e estimulante. Para isso, necessita de conhecer perfeitamente o ambiente em que se movimenta, assim como as possíveis mudanças e obstáculos que poderá encontrar num processo de descobrimento individual e grupal.

Este projecto específico, incidindo sobre a ligação entre a Animação Socioeducativa e o Cinema, procura, à luz do referido anteriormente, trilhar o percurso com extremo cuidado, atento às necessidades e problemas que poderão surgir, aquando da maturação deste processo.

Mas cresce também da necessidade vincada de obter mudança, desde que esta se processe de forma a obter conhecimento e um desenvolvimento sustentável, alicerçado nos objectivos e fundamentos da Animação. Estes afirmam-nos, enquanto educadores amantes da nossa profissão, que as pessoas têm o pleno direito à sua liberdade, ao exercício de uma cidadania activa, e a uma possibilidade real de aplicarem o seu espírito crítico, a sua criatividade, e faculdades pessoais.

A Animação e o Cinema surgem como duas áreas com características particulares, que por vezes poderão diferir entre si. No entanto, o verdadeiro desafio deste unir de práticas, metodologias e universos, reside numa harmoniosa interacção entre as duas vertentes, de modo a produzir um conhecimento profícuo, com o qual o público visado se identifique, e no qual o mesmo sinta necessidade de actuar, pensando, interagindo, de forma a estimular uma troca artística, cultural e social.

Surge então o presente estudo como uma possibilidade de avaliar a resposta do público visado a várias dinâmicas em que coexistem duas realidades, o Cinema e a Animação, num processo de união que nunca sobrevaloriza uma em detrimento de outra. Muito pelo contrário, procura equilibrar o dinamismo dos dois Universos, criando uma plataforma comum educativa, onde o objectivo primordial será sempre o de proporcionar uma interacção sustentável e interventiva, entre estas duas premissas tão vastas e ricas.

Avalia-se a utilização do Cinema pela Animação, questionando-se se será este procedimento adequado, ou mesmo correctamente processado. Analisam-se diferentes perspectivas em torno da união destas duas dinâmicas de intervenção, percorrendo diferentes períodos históricos e autores. Adicionando a prática à teoria, criam-se plataformas de actuação, sob a forma de uma Oficina de Animação e Cinema, e de um filme baseado na Animação.

Deste modo, e repercutindo o plano de investigação a duas acções globais e concretas, estes centraram-se na selecção de dados e informações relativas à condução das Oficinas de Animação e Cinema, e paralelamente, da criação e desenvolvimento do filme de Animação.

Pese embora o facto de que ambas as actividades globais se realizarem num regime de coexistência (segundo uma análise temporal), e abordarem perspectivas e

temáticas semelhantes, o processo de recolha foi, em alguns aspectos, distinto entre as duas grandes situações pró activas, na medida em que estas apresentavam especificidades concretas, que urgiam ser traduzidas de forma sensível e particular.

O estudo apresentado adoptou uma abordagem Qualitativa, sendo que a técnica de investigação utilizada em ambas a dinâmicas foi a Observação Participante.

Os utensílios de recolha e tratamento de dados inscreveram-se, primordialmente, na criação e utilização de grelhas de observação, para aplicação directa nos campos de actuação, assim como na implementação de guiões e entrevistas semi-estruturadas, diários de bordo e blocos de notas para apontamentos no terreno.

Através deste conjunto de dinâmicas e utensílios de suporte investigativos, procurou-se encontrar e recolher o máximo de informação e dados, passíveis de validarem e contribuírem para a prossecução, crescimento e desenvolvimento das temáticas em equação.

Parte I – Revisão da Literatura e Debate Teórico

I – O Desenvolvimento Local como prática sustentável e enriquecedora.

Um dos primeiros objectivos deste estudo passa, efectivamente, por uma elucidação coerente em relação a dadas realidades, cada uma delas detentora de ambiências próprias, ainda que podendo interagir numa esfera de complementaridade. Assim sendo, conceitos como o de Desenvolvimento Local, Cidadania, Animação Sociocultural³, A.S.E, Participação e Cinema, serão apresentados, debatidos e explorados numa relação de coexistência compatível, sendo que esta perspectiva (a validar-se) alimenta o próprio estudo.

Deste modo, a afirmação de tal compatibilidade, e de que forma a mesma se efectua e desenvolve, constituem dois dos alicerces principais da dinâmica investigativa, sendo que posteriormente serão apresentados contextos particulares em que esta (compatibilidade) se poderá envolver e desenvolver.

Penso ser de primordial importância iniciar este processo investigativo, através da exploração do conceito de Desenvolvimento Local. Em relação a este, poderá afirmar-se que “[...] *se trata da possibilidade das populações poderem expressar uma ideia de futuro num território visto de forma aberta e flexível, onde esteja ausente a noção do espaço como fronteira, concretizando acções que possam ajudar à (re) construção desse futuro.*” (Fragoso, 2005, p. 64)

Afirma-se, portanto, que “(...) *pela acção nas diferentes dimensões que fazem o desenvolvimento, a política, a social, a cultural, a económica e a ambiental.* (...)” (Relatório da Animar, 1998, cit. por Lopes, Marcelino, 2006: 301)

Em complemento, “(...) *o ordenamento do território e o planeamento, assumidos numa lógica de participação, são fundamentais para definir a utilização dos recursos locais e constituem instrumentos para o desenvolvimento sustentável das comunidades.*” (Relatório da Animar, 1998, cit. por Lopes, Marcelino, 2006: 301)

Ele é, “(...) *sobretudo uma forma de pensar e de abordar as questões do desenvolvimento. É um processo dinâmico, alimentado por atitudes e comportamentos*

³ Animação Sociocultural passará a ser apresentada através da sigla A.S.C

focados em acções. Os próprios actores do D.L são os seus beneficiários, não havendo receita nem modelo que possa transitar de um processo a outro sem adequação ao contexto local.” (Albino, J., 2001: 141)

A questão do desenvolvimento implica que este seja visto como um “(...) *desenvolvimento participativo ou desenvolvimento baseado na ideia de empowerment que é uma expressão inglesa que poderíamos aproximar do conceito de capacitação, de aumento das capacidades de intervenção.*” (Albino, J., 2001: 164)

A ideia de *empowerment*, participação, que se irá enquadrar num quadro educativo, pedagógico e cultural. Terá, em primeira instância, uma preocupação vigente em preparar e estabelecer as raízes de um futuro, a partir das individualidades e dos meios existentes, numa procura de satisfação de necessidades primárias.

“O desenvolvimento local parte da existência de necessidades não satisfeitas a que se procura responder, antes de mais a partir das capacidades locais mas articulando-as com os recursos exógenos numa perspectiva de fertilização mútua.” (Albino, J., 2001: 167)

II – Cidadania e Participação – Práticas complementares

O conceito de *cidadania activa* encontra-se intimamente relacionado com a participação social e cultural do indivíduo no tecido que o envolve, e em complementaridade, com a noção de Desenvolvimento Local. Esta apresenta-se como a “(...) *responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa.*” (Sampaio, Jorge, citado por Paixão, Maria de Lurdes Ludovice, 2000)

Do conceito de *cidadania* emerge, portanto, uma participação da pessoa na vida em sociedade, uma tomada de consciência social perante os seus deveres e direitos, através de um desenvolvimento pessoal e social sustentado, equilibrado.

A Cidadania é um elemento indispensável num processo de Desenvolvimento Local, na medida em que só através de uma participação sustentada e consciente em processos interventivos e de decisão, é que se conseguem identificar e registar desenvolvimentos e manifestações benéficas a nível cultural e social, num dado meio e tecido físico.

No entanto, “*Se hoje está instituída na maior parte do mundo a democracia representativa, é um facto que a democracia participativa, aquela em que os cidadãos podem, quotidianamente, participar na resolução dos seus próprios problemas ainda está aquém do que seria de desejar.*” (Albino, J., 1997: 26, 27)

Para colmatar o défice de democracia participativa existente, será “(...) *fundamental dinamizar a informação, a auscultação, a participação, a formação e a educação e a promoção do espírito empreendedor...*” (Albino, J., 1997: 29)

A consciencialização por parte dessa mesma pessoa perante a ambiência que a rodeia, perante as suas necessidades e uma necessidade global, engloba um direito (e também dever, porque não dizê-lo) de participar, de partilhar a sua voz, de agir em conformidade com uma perspectiva de satisfação pessoal e grupal intrínseca.

Nestes dois conceitos chave, a participação surge sempre como realidade vigente e indispensável, sendo que esta representa a condução de uma acção e abordagem despidendo-se de um revestimento meramente utópico.

A sua existência implica um desenvolvimento e crescimento educacional, cultural, numa perspectiva crítica e criativa.

A participação, mais do que um complemento ou um apêndice, “...constitui um objectivo central da animação, melhor, confunde-se com ela. Agir localmente, estimular pequenos movimentos ou grupos, explorar “brechas”, significa fomentar a participação dos cidadãos, profícua porque localizada, na resolução dos seus problemas.” (Silva, 1985 citado por Lopes, Marcelino, 2006: 431)

Para participar, “(...) é necessário quebrar o individualismo e o isolamento e integrar nas diversas comunidades do local de residência, de trabalho ou de lazer. É preciso alargar os horizontes além das fronteiras meramente de consanguinidade e compreender os múltiplos interesses e suas inter-relações. É preciso desenvolver a capacidade de solucionar conflitos gerados pela desigual repartição dos benefícios provenientes dos relacionamentos estabelecidos.

Para participar é importante ter presente: donde viemos, o que somos e para onde vamos. Mas, mais relevante será saber donde vem, o que é e para onde vai a comunidade com a qual nos integramos.” (Rosário, Maria, 1997: 41)

III – A arte do Cinema

A A.S.E, o Desenvolvimento Local e a Participação, são, portanto, realidades em constante ligação e interacção. Passemos então a uma análise ao tecido cinéfilo.

O Cinema, como representativo de uma arte, possui características específicas decorrentes dessa condição.

Não raras vezes se depara árdua a tarefa de dissecar os pormenores técnicos e estéticos, do potencial educativo e/ou cultural a ela (arte) subjacente. No entanto, poderá afirmar-se que tais processos são indissociáveis, sendo que se trata de uma matéria-prima uniforme.

Sobre este ponto, Walter Benjamim, um dos primeiros pensadores a embarcar na perspectiva filosófica e educativa do Cinema, “(...) fala do conceito de refuncionalização como uma nova atribuição da obra de arte. A obra de arte refuncionalizada não tem mais como preocupação central o ideal de beleza. A ideia do objecto artístico analisado com o valor de culto cede espaço ao valor de exposição. O que interessa na obra de arte é a sua função social. Um filme tem que ser discutido do ponto de vista de sua comunicação, informação, distração, publicidade, propaganda e educação. Estes conceitos vão orientar o valor artístico de uma determinada obra. A sua valoração estética será definida pela sua função social e política.” (Carmo, Leonardo, 2003)

Identificando esse potencial educativo, e função social e política, “(...) a UNESCO defende que (...) a educação cinematográfica tem já, em muitos países, um lugar estabelecido nos planos curriculares do ensino, não se restringindo a actividades extra-lectivas ou de voluntariado cineclubístico, cabendo-lhe uma função educativa essencial. (...) Esta 'educação cinematográfica' implica também uma formação estética na perspectiva de que a experiência artística é indispensável à formação harmoniosa da personalidade.” (Ribeiro, Eduardo, 2002: 46)

Mas não tem sido somente utilizado o cinema como veículo educativo, mas também como meio de promoção ideológica ao serviço de diversos interesses sociais, políticos, económicos e culturais (Reia Baptista, Vítor, 1995).

Esta força e potencialidade do cinema enquanto transmissor cultural e ideológico, pode por vezes, não ser canalizada para intenções completamente límpidas; *“Não nos podemos esquecer que não estamos falando de um produto ingénuo, mas de um poderoso dispositivo de representação: cinema é arte, técnica, espectáculo, cultura, diversão; é uma linguagem com regras e convenções, tem relação com sonhos e desejos, e também tem uma forte interface com a ideologia e com a economia.”* (Costa, 1989, cit. por Melo, Victor, no prelo)

IV – O Cinema educativo em Portugal – Os primeiros passos

Sobre esta conotação ideológica, seria interessante enquadrá-la num acontecimento histórico e cultural existente no nosso país, alicerçado na primeira ligação existente entre o cinema português e a pedagogia.

Enunciarei então, os traços gerais da Campanha Nacional de Educação de Adultos, acompanhando este tópico o debate, acerca das perspectivas acima citadas.

Nos anos sessenta, para combater a elevada taxa de analfabetismo presente no país, e consequentemente, uma posição debilitada de Portugal nos fóruns estrangeiros, criou-se a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA). Esta procurou utilizar o cinema como meio privilegiado de combate à taxa de analfabetismo já enunciada.

No entanto, e apesar de apresentar pela primeira vez em Portugal um cinema educativo com moldes próprios, este encontrava-se embebido em fortes doses ideológicas.

Imperava o regime salazarista, e mais do que um mero produto de combate ao analfabetismo, o cinema, os sons e as imagens fundidos num todo, derramavam também odes ao regime, aos ideais e perspectivas que este considerava imperiais para a população, procurando propagar um ponto de vista subjectivo, imerso numa esfera de controlo social, cultural e ideológico;

“A Campanha Nacional de Educação de Adultos utilizou técnicas de Animação como um meio para conseguir os seus intentos, recorrendo ao cinema, ao teatro, à rádio, aos jornais, a conferências, a palestras, como técnicas e recursos para intervir no meio. (...) Promoveram-se acções de formação, destinadas a coordenadores e orientadores de missões culturais, com o intuito destes aprenderem a projectar filmes, já que o cinema constituía, para a época, novidade, que arrastava multidões ávidas de verem as imagens animadas.” (Lopes, Marcelino, 2006: 118)

O que me interessa primordialmente, ao apresentar esta particularidade histórica, é assinalar a utilização do Cinema pelo regime então em vigor em Portugal, e as características que assinalaram essa mesma união.

A utilização do cinema revestiu-se de algo novo, de um fascínio exercido sobre as pessoas, alicerçado num fenómeno de “controlo” parcial, traduzido por mensagens discretas mas incisivas, concentradas no argumento dos próprios filmes, e das imagens nele presentes.

O combate ao analfabetismo revestiu-se de contornos ideológicos, típicos do regime salazarista, ao que se adicionou uma necessidade de “limpeza” cultural e política. Procurava-se defender uma alfabetização em conformidade com o regime

instaurado, nunca uma libertação social, cultural e intelectual que fomentasse uma contestação ao “equilíbrio” social verificado.

“A utilização do cinema, nas escolas ou nas casas de exibição pública, é concebida como um elemento de orientação da cultura nacional, como um meio de propaganda das ideias que respeitassem à formação do carácter.” (Barcoso, Cristina, 2002: 76)

E o cinema cumpriu a sua função, nos moldes anteriormente enunciados. O fascínio que exercia, as massas que conseguia chamar e seduzir, apresentaram-se como aspectos importantíssimos para um sucesso relativo da dinâmica e acção. A taxa desceu (embora aí se encontrasse subjacente a facilidade dos exames e dos examinadores em relação ao processo), e o cinema educativo português surgiu pela primeira vez com identidade própria.

“Embora possamos ter presente que o cinema foi utilizado mais numa lógica propagandística sobre a obra da CNEA e de formação do carácter, ele principiará lentamente uma marcha de educação da população, que culminará com a apresentação de filmes sobre a educação sanitária e com a criação de infra-estruturas, que passaram pelo envio de material cinematográfico às Direcções dos Distritos Escolares, realização de cursos de cinema para professores, continuidade das Missões de Difusão da Cultura Popular e pela criação de uma secção de cinema junto das escolas primárias. Pela primeira vez na história do cinema educativo, ele aparece separado do cinema nacional e ligado a um projecto de alfabetização, dispondo de verbas próprias.” (Barcoso, Cristina, 2002: 129)

V – O Universo teórico e conceptual da Animação

O Cinema poderá apresentar então, uma dimensão pedagógica significativa, assim como ideológica, constituindo, em alguns casos, um autêntico currículo paralelo, na medida em que apresenta um vasto leque de informações e de mensagens, que se correctamente dispostas e absorvidas, poderão, numa escala significativa, potencializar o indivíduo de novas perspectivas, realidades, e formas de abordar determinada questão e situação real de vivência.

É importante, portanto, compreender que *“A Animação Sociocultural apresenta-se como uma alternativa cultural na medida em que visa a criação de um espaço capaz de proporcionar o nascer de uma dinâmica que leve os elementos de uma comunidade através de diversas formas (Teatro, Cinema, etc.) a equacionar os seus problemas, a reflectir sobre eles, a contorná-los entre si, a criticá-los, levando assim o homem a acreditar nas suas capacidades de com os seus semelhantes transformar na vida quotidiana o que lhe é adverso.”* (Henriques, 1977, cit. por Lopes, Marcelino, 2006: 145)

Um dos focos essenciais da validação de uma coexistência salutar entre a A.S.E e o Cinema passa sobretudo por estabelecer uma conexão entre o tecido cinéfilo e a metodologia participativa.

Num contexto de Animação, a participação será sempre primordial, na medida em que impulsiona uma capacidade e possibilidade de expressão por parte dos indivíduos.

É premente então, nesta fase de contextualização, uma inserção mais densa no campo etimológico e conceptual da A.S.C, reconhecendo a realidade inerente a tal designação, os seus objectivos e métodos de actuação.

“Animação Sociocultural é um processo que visa a consciencialização participante e criadora das populações. É um método de intervenção, destinado a estimular as pessoas e os grupos no sentido do autodesenvolvimento e da mobilização das faculdades que permitam resoluções criativas para alguns dos seus problemas colectivos. É a aquisição de capacidade necessária para que as comunidades sejam, elas próprias, agentes de mudança e de criatividade cultural.” (Garcia, 1976, cit. por Lopes, Marcelino, 2006:144)

Animação representará sempre, como já referido, *participação*.

No entanto, esta mesma participação deverá ser impulsionada nos agentes e grupos locais, de um modo saudável e suave. Não deve ser imposta. Sobre este ponto específico é necessário “ (...) estabelecer uma distinção entre formas de participação manipuladas ou teleguiadas e as que são espontâneas. No primeiro caso, os participantes não sentem como se estivessem sendo forçados a fazer alguma coisa, mas, na realidade, são levados a agir de uma maneira que é inspirada ou gerenciada por centros fora de seu controle.” (Sachs, Wolfgang, 2000: 191)

A população deverá ser impulsionada no sentido de um desenvolvimento próprio, válido, salutar, através da percepção do quão positivo e agradável este poderá ser na sua vida e no seu dia a dia, quer humana, quer profissional, quer culturalmente. Deverá ser uma participação espontânea, resultante de um desejo de obtenção de um desenvolvimento individual e grupal.

Por outro lado, os actores e actrizes principais estarão sempre representado(a)s na figura da comunidade local. Nunca o animador será figura mediática e/ou cativa do desenvolvimento de determinado local ou comunidade, ou da desenvoltura das competências das mesmas (comunidades). Será algo que deverá nascer da vontade dos sujeitos, da sua sensibilidade e percepção perante os fenómenos presentes, que poderão analisar e observar com outros olhos, dependente da capacidade de actuação e mobilização social e cultural promovida pelo animador.

A A.S.C não é, por isso “(...) um discurso para convencer as pessoas, não é passar filmes às populações, não é criar uma discoteca para os jovens ouvirem discos e dançar. A Animação cultural é criar condições para que o grupo, a comunidade, as populações ganhem em si mesmas confiança e vivam os seus problemas e os reflectam em grupo para os resolver. Digamos que se insere numa pedagogia social onde as comunidades, as populações são sujeitos de acção e não elementos perdidos na massa a receber passivamente as transformações de que são alvo.” (Gaspar, 1976, cit. por Lopes, Marcelino, 2006: 145)

VI – A especificidade da Animação Socioeducativa num universo Sociocultural

Em concordância, não se pretende, como é óbvio, apresentar o Cinema como a mera actividade de exibir um filme (por mais potencialidade educativa e pedagógica que esta situação possa apresentar), perante uma plateia. Não se pretende apresentar esse processo de visionamento como o início ou o fim de determinada actividade ou realização cultural e social, assim como também não representa o único meio e ou dinâmica impulsionadora da ligação de duas realidades (A.S.E e Cinema)

A necessidade de auferir da qualidade (e subjacente validade) da ligação entre essas duas temáticas e realidades, e os próprios contornos dessa mesma ligação, são os focos geradores deste estudo, os quais lhe dão vivacidade e o impulsionam a desenvolver-se e a crescer.

Embora o visionamento e a passagem de um filme (e principalmente, a selecção do mesmo), sejam importantes, a ligação entre a A.S.E e o Cinema, e a análise da mesma não se pautarão apenas por essa evidência, ou seja, não se resumirão a tamanha redução conceptual, social e cultural.

Porque *“Para haver Animação Sociocultural tem de haver uma acção educativa, social, económica, cultural, política, que pautem toda a cidadania, no sentido de que cada pessoa, cada grupo e cada colectividade, se assumam como próprios protagonistas da sua história. Podemos referir isso mais ligado à educação e temos os adolescentes, as crianças, os jovens e será um trabalho de Animação educativa e portanto no sentido em que a instrução tem um papel a desempenhar (...)”* (Dinis, 2003, cit. por Lopes, Marcelino, 2006, p.148)

Obviamente, interessa-me dissecar um pouco mais esta vertente educativa, quer no próprio estudo que estou a desenvolver, quer no enquadramento do mesmo em relação ao curso específico em que me encontro inserido. A.S.E surge como intimamente relacionada com uma temática educativa, pedagógica, e interactiva com os jovens e crianças.

No entanto, não me parece plausível nem positivo, restringir o mesmo estudo e actuação ao conjunto de jovens e crianças aqui designados. Obviamente que os adultos terão também um papel importante a desempenhar, e serão eles também, objectos de estudo e de avaliação numa fase posterior da abordagem educativa, cultural e social da investigação por mim delineada.

Sendo assim, as fronteiras entre A.S.C e A.S.E não serão assim tão cerradas, até porque a última é um dos ramos da primeira.

Esta investigação insere-se efectivamente, no campo da A.S.C, tendo no entanto maior foco numa vertente educativa e cultural, o que não subentende que se restrinja a campos de actuação ou de abordagem específicos do contexto de A.S.E, ou pelo menos, de como ele é interpretado por algumas perspectivas teóricas e conceptuais.

VII – A raiz técnica do Cinema enquadrada num contexto participativo

Retornando à dinâmica participativa, e à sua conjugação com uma panorâmica artística cinematográfica, é importante verificar como se regista essa participação, e em que moldes tal se perspectiva.

A participação não poderá ser somente uma manifestação casual de liberdade individual, de comunicação, devendo moldar-se a partir de imagens e de sons dispostos na tela, e conjuntamente com aspectos educativos e sociais, construir um processo forte de autodescoberta, de inovação e de consciência.

Para isso, e tal como Inácio Araújo afirma, *“Em matéria de cinema somos obrigatoriamente iniciantes: “compreendê-lo” equivale a “saber vê-lo”, uma tarefa sempre inacabada, sempre renovada.”* (Cit. por Melo, Victor, no prelo)

O cinema carrega *“(…) uma aparente simplicidade: todos nós aprendemos de alguma forma a vê-lo, independentemente de explicações ou processos formais de educação. Mas precisamos desnaturalizar essa compreensão. A linguagem*

cinematográfica é extremamente rica e complexa, onde se articulam de forma múltipla som, luz, imagens, falas, em ângulos diferentes, velocidades e ritmos diversos, montadas de forma competente de acordo com as intencionalidades dos responsáveis pela execução do filme, carregando em seu interior representações, valores, compreensões, ora mais, ora menos explícitas.” (Melo, Victor, no prelo)

Leonardo Carmo complementa esta ideia, afirmando que “(...) o cinema, um produto da indústria cultural, apresenta uma crítica social pertinente. Essa crítica depende da maneira como olhamos para a obra de arte. A construção desse olhar baseia-se na pedagogia da imagem ou numa pedagogia dos espaços imagéticos.”

Para um processo participativo consciente e dinâmico, é necessário esta perspectiva da necessidade de compreensão, de saber ver, determinante para um enquadramento equilibrado entre o próprio tecido cinéfilo, e as dinâmicas e vertentes por ele apresentadas.

Decorrente deste facto, a possibilidade de uma maior pertinência educativa e pedagógica nasce da capacidade de ver, da compreensão inerente a esse processo de visionamento que não se deverá esgotar na própria acção de observação, mas ramificar-se posteriormente, em opiniões, debates, actuações, e confrontos de ideias/ perspectivas.

“ Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico.” (Carmo, Leonardo, 2003)

Victor Melo, sobre o acima apresentado, acrescenta que *“O fato de vivermos em mundo de imagens e símbolos não significa que estejamos sendo adequadamente preparados para tal. Na verdade, podemos perceber o contrário: tanto na formação escolar quanto na não-escolar, uma intervenção exageradamente centrada na palavra. O racionalismo extremo que permeia as instâncias pedagógicas induz à redução da preocupação com a educação da sensibilidade, uma dimensão fundamental da construção do indivíduo e da sociedade, relegando à arte um lugar secundário.”* (Melo, Victor, no prelo)

Essa compreensão de uma matéria fílmica, não deverá ser confundida no entanto, com uma perspectiva tipificada na imagem do crítico de cinema.

Ela (a compreensão) implica um “(...) ato de decompor o filme em seus elementos constitutivos (desconstruí-lo), para depois estabelecer os elos entre estas partes, buscando interpretá-lo. Tal análise é um procedimento bastante técnico, apurado, que exige uma compreensão profunda da (s) linguagem (ns) e dos mecanismos cinematográficos, bem como uma certa estrutura material que permite a reprodução com idas e voltas do filme (uma averiguação sistemática), desaguando na produção de um documento que pretende transcodificar o produto imagético.” (Vanoye, Goliot-Lété, 1994, cit. por Melo, Vítor, no prelo)

Como investigador do campo da A.S.C, interessa-me sobretudo a perspectiva educacional, cultural, social do mesmo tecido cinéfilo, da obra enquanto manifestação cultural, geopolítica. Os aspectos técnicos, embora necessários e com a sua devida importância, tendo também contribuição directa para um resultado final, são deste modo colocados em segundo plano.

A compreensão do filme não subentende uma perspectiva crítica em relação a aspectos técnicos, ou um conhecimento preciso desses pulsares particulares. Não, essa

compreensão passa por uma predisposição para a assimilação de imagens, de movimentos, de mensagens particulares, a nível social e cultural.

Manifesta-se portanto importante afirmar que, o saber ver um filme não implica um conhecimento técnico apurado por parte do espectador.

Este saber ver, fundamenta-se a partir do conceito de análise, a qual vem “(...) *relativizar as imagens “espontaneístas” demais da criação e da recepção cinematográficas. Estamos cercados por um dilúvio de imagens. Seu número é tão grande, estão presentes tão ‘naturalmente’, são tão fáceis de consumir que nos esquecemos que são o produto de múltiplas manipulações, complexas, às vezes muito elaboradas. O desafio da análise talvez seja reforçar o deslumbramento do espectador, quando merece ficar maravilhado, mas tornando-o um deslumbramento participante.*” (Vanoye, Goliot-Lété, 1994, cit. por Melo, Vítor, no prelo)

“*Parece lógico que para o não profissional o ato de assistir ao filme, e mais ainda o de ir ao cinema (que é mais amplo do que somente olhar para a película), pertence ao universo do lazer, mas isso não significa (pelo menos não deveria) uma atitude alienada: é possível, e mesmo interessante, que essa forma de lazer também se constitua enquanto uma atitude de reflexão intelectual.*” (Melo, Victor, no prelo)

Rosália Duarte, neste sentido, afirma que “*É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autónoma ou lúdica de socialização, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objectivos em comum.*” (cit. por Melo, Victor, no prelo)

Esta ligação entre os espectadores, entre estes e o cinema, poderá representar desenvolvimento, no sentido em que “*Cada Homem transporta em si uma cultura, identidade e tradições, sistemas tradicionais de conhecimento popular com certo valor e profundidade. É do reconhecimento e do confronto das culturas e tradições dos que compõem cada comunidade que nascerá a colaboração para fazer acontecer desenvolvimento.*” (Rosário, Maria, 1997, p. 45)

Logicamente, esta mesma relação entre os espectadores, e entre estes e os filmes, poderá ser mais forte, através da sensibilização destes para a compreensão do próprio tecido fílmico, e do conjunto educativo, cultural e ideológico que o mesmo poderá agregar.

Em suma, é “(...) *necessário aprender a ler as imagens. E aqui entra o trabalho do educador, do professor. (...) O cinema pode cumprir um papel saudável e esclarecedor no processo de escolarização. Não há como compreender a comunicação imagética sem o pensamento, sem o esforço intelectual. O acesso fácil às imagens não quer dizer um fácil entendimento de suas formas.*” (Carmo, Leonardo, 2003)

Este conjunto de perspectivas enquadram-se numa ideia global de que “*A teoria do cinema aplicado à educação deve incorporar uma espécie de antropofagia visual: comer as imagens e devolvê-las criticamente num processo pedagógico que vise a autonomia do sujeito.*” (Carmo, Leonardo, 2003)

VIII – A arte em contextos escolares

A arte, em contextos escolares, é por vezes renegada a lugares secundários, sendo que uma educação preparada para o desenvolvimento do espírito criativo e artístico é, muitas vezes, descurada.

Este estudo, mais do que procurar apontar dedos e/ou embarcar em viagens de contestação, procura reconhecer de que forma esta educação para e através do Cinema, se verifica.

Só assim será lógico enquadrar a participação social, o exercício da cidadania activa, e a realidade inerente a um desenvolvimento local, num contexto de A.S.C, A.S.E e de Cinema. Sem uma compreensão por parte do tecido populacional e dos actores principais de um processo, será impossível afirmar-se que as restantes dinâmicas e pulsares existem.

Não está em causa a importância dos conteúdos apresentados na Escola, os quais possibilitam a aquisição de competências fulcrais para o desenvolvimento humano e social do indivíduo. Está em causa, enquanto matéria-prima desta investigação, a vertente da imagem artística do processo cinematográfico, e as possibilidades a ele inerentes, quer em contexto escolar (formal), quer em contexto não-formal.

“Na realidade escolar é lamentável que normalmente somente se veja o cinema (e outra mídias audiovisuais) como recursos auxiliares e complementares e não como conteúdo específico de educação. Não se trata de somente educar pelo cinema, mas também educar para o cinema. Não se trata somente de uma didática pela imagem, mas de uma didática da imagem.” (Melo, Victor, no prelo)

Em conformidade, é importante reconhecer que, não raras vezes, *“(…) o sistema educativo prepara-nos para acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia no Mundo, o que é muito importante, mas não nos enraíza na nossa realidade nem desenvolve as capacidades criativas, inovadoras, a iniciativa para adaptar os nossos conhecimentos às condições locais. Isto conduz a população jovem a partir em busca de um meio ambiente onde a realidade do trabalho e da vida social estejam mais consonantes com os conhecimentos transmitidos e as habilidades adquiridas na escola. Desertifica-se o campo num país onde a agricultura pode ser a base do desenvolvimento.”* (Rosário, Maria, 1997, p. 42)

Deste modo, e representando o produto cinematográfico uma possibilidade de desenvolvermos as capacidades criativas, inovadoras, e a iniciativa, este *“(…) não deve funcionar como suporte para conteúdos desta ou daquela disciplina. O filme deve o conteúdo à matriz do conhecimento. Nessa perspectiva, o cinema é uma sala de aula. A sala de aula é o filme. Não se trata de deslocar para o espaço da sala de aula o vídeo, o DVD ou um projector. Estes recursos têm sido utilizados na sala de aula de modo mecânico, ilustrativo., o que conduz à inércia do pensamento. A questão é se apropriar da narrativa cinematográfica no processo de escolarização.”* (Carmo, Leonardo, 2003)

Esta perspectiva é importantíssima para um posterior enquadramento do indivíduo na matéria fílmica, na sua predisposição intelectual e humana de modo a absorver os conteúdos aí presentes, e para uma posterior capacidade de apresentar e justificar opiniões conscientes, contextualizadas.

Esta especificidade poderá seduzir a A.S.E, na medida em que potencializará um campo de actuação dinâmico e moldável, com perspectivas educativas significativas.

Mas será que se verifica, ou melhor, será que esse campo é estimulado ou defendido? Noutra instância, será que estes aspectos são correctamente percebidos e

assimilados, sendo retirada desta dinâmica, uma actuação em conformidade com as expectativas que poderão ser alcançadas?

Por outro lado, será que estas expectativas não serão demasiado elevadas? O Cinema, à luz do potencial educativo que apresenta, conseguirá ser correctamente filtrado e/ou canalizado para estes objectivos educativos?

Parte da resposta, parte da premissa de que “*A educação necessita lançar um olhar crítico sobre o cinema. Precisa de se libertar da crítica especializada e construir seu próprio corpo teórico visando a fins específicos. O cinema é um meio de reflexão da sociedade. Esse meio só depende dos educadores para atender fins educacionais.*” (Carmo, Leonardo, 2003)

Aliás, “*Ciência artística ou arte científica, conjugação da razão e da imaginação, do rigor e da intuição, o cinema deve ser o agente de uma nova educação que dote o sujeito de uma razão sensual, isto é, de uma razão estética que saiba debruçar sobre si mesma e saiba explorar as possibilidades de um mundo melhor, de uma sociedade de não excluídos.*” (Carmo, Leonardo, 2003)

Complementando, é também importante referir que, não está em causa a separação da vertente de lazer inerente ao acto de ver um filme, com a vertente pedagógica. Aliás, estas duas vertentes não são incompatíveis, sendo que uma potencializa a outra. É necessário no entanto, compreender em que sentido tal se verifica, e em que situação é que essa realidade é simplesmente, inconcebível.

É necessário então, construir um equilíbrio e uma ponte de conceitos e de separadores lógica, entre os objectivos precisos deste estudo e investigação, e as capacidades e dinâmicas do Cinema. Esta enunciação, não implica no entanto, uma comparação entre o cinema comercial e o cinema independente.

Se bem que possuam características próprias, indistintas e particulares, em relação um com o outro, ambos possuem representantes enquadrados na perspectiva pedagógica e educacional que procuro enunciar com este meu estudo.

Leonardo Carmo sintetiza esta ideia, afirmando que “*A fusão arte e ciência, ciência artística ou arte científica, possibilitada pela criação da linguagem cinematográfica, não se esgota nos lucros das bilheteiras (...) O cinema reúne entretenimento e conhecimento, e assim é que os filmes comerciais proporcionam também elementos para uma reflexão em sociedade.*” (2003, p. 5)

A capacidade de entreter, os momentos de lazer “*(...) não devem ser compreendidos como meros passatempos ingénuos, mas como importantes espaços de desenvolvimento social, podendo ou não despertar novos olhares acerca da realidade.*” (Melo, Victor, no prelo)

IX – Animação e Cinema, Que Futuro?

Sintetizando, e porque a A.S.C representa um “*(...) conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa, bem como a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida socio-política em que estão integrados.*” (UNESCO, cit. por Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural⁴)

⁴ Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural passará a ser apresentada através da sigla APDASC.

Revela-se como essencial um enquadramento preciso do tecido cinéfilo, conforme os apontamentos apresentados anteriormente, em relação à temática e ao universo socioeducativo e cultural.

A importância capital reside na capacidade de leitura e análise das imagens e dos sons, e de um conjunto geopolítico e ideológico, promovidos por esse mesmo cinema, em prol de um desenvolvimento local, de um crescimento individual e colectivo dos sujeitos.

Uma aproximação, a efectuar-se, irá reger-se dos pressupostos base enunciados acima, respeitando as particularidades do sujeito, e consequentemente, do meio ambiente em que se encontra, e no qual interage diariamente.

O Cinema, como podemos observar anteriormente, nunca se regerá somente por uma disposição maciça de actividades de visionamento isolado de filmes. Aliás, mesmo nessa dinâmica, será importante encontrar um equilíbrio e respeitar as condições dos sujeitos, em relação à capacidade interpretativa e contextualização a nível de imagem e conteúdo.

Este (o cinema), engloba outras vicissitudes e contemplações. Através dele, não só se manifesta pertinente uma redescoberta da capacidade de análise e observação do mundo, e do tecido cultural e social que o condiciona, mas também (e consequentemente), será importante entendê-lo enquanto ferramenta pedagógica e educacional.

Parte II – Estudo Empírico

I – Uma abordagem teórico conceptual particular

No início deste percurso essencialmente descritivo, centrado na recolha e observação de múltiplos elementos, parece-me importante realçar alguns aspectos, os quais caracterizam este projecto específico.

Contrariamente a alguns projectos de investigação existentes, este não seguiu o fio condutor usual. Ao utilizar este termo, não pretendo distinguir este projecto de outros, procurando sim através desta evidência, justificar o seu crescimento, metodologia e abordagem conceptual.

O processo teórico investigativo não totalizou a primeira fase de desenvolvimento e maturação do mesmo projecto, antes alimentou um conjunto de actividades que se apresentaram como motor dessa mesma investigação.

Atente-se ao facto de que, a partir de uma exploração teórica e técnica dos temas, realidades e perspectivas em estudo, se criou uma plataforma de actuação que vingou no terreno num curto espaço de tempo, constituindo esta não só um laboratório de premissas em avaliação constante, mas também um centro privilegiado de recolha de informações importantes para a prossecução do próprio estudo.

O projecto retratado cresceu de duas actividades específicas, que paralelamente ao percurso teórico e conceptual, também se desenvolviam, num processo complementar. A acção não se restringiu a uma dinâmica e/ou actuação final, antes se alimentou de um percurso transversal a todo o projecto

Desta forma, o enquadramento teórico coexistiu, numa perspectiva de adequação temporal, com a aplicação das duas actividades centrais (Oficina de Animação e Cinema e o desenvolvimento do filme de Animação).

Numa estratégia de compatibilidade entre as diferentes realidades, o desenvolvimento e gestão do mesmo enquadramento teórico, potencializava uma maior e melhor intervenção no terreno, relativamente às duas dinâmicas mencionadas. Trataram-se de processos de complementaridade, em constante interacção e rejuvenescimento, crescendo como um todo e reintegrando-se em processos de alimentação pró activa, visando e procurando o crescimento de uma temática concreta, a partir de informações registadas da teoria e da prática, em constante ebulição e interacção.

O mesmo estudo, contrariamente ao verificado na maior parte dos trabalhos inscritos nesta especificidade, não focalizou a sua atenção numa instituição, associação ou empresa específica. A transposição da teoria à prática, a (não)validação de premissas, e conteúdo teórico, e a conseqüente utilização de técnicas de observação e demais dispositivos metodológicos, incidiu sobre elementos e realidades criadas individualmente e/ou em grupo, não pertencendo estas (realidades) a nenhuma colectividade e/ou associação concreta. Como foi aliás referido anteriormente, o processo teórico prático foi simultâneo, enriquecendo-se e crescendo da constante interacção que se procurava estimular.

II – Questão Central e Objectivos da Investigação

Este estudo específico nasceu da seguinte *pergunta de partida*:

“Poder-se-á afirmar que a Animação Socioeducativa e o Cinema são duas realidades compatíveis, numa estratégia de intervenção educativa partilhada?”

A partir desta pergunta inicial, surgiram algumas *questões orientadoras*, tendo estas interagido directamente com o conjunto de objectivos que se pretendiam alcançar, através do percurso teórico-prático a explorar. As três questões orientadoras englobam:

° **A valorização e integridade da A.S.E, enquanto realidade retratada no cinema (a verificar-se).**

° **A preservação do Cinema e da sua natureza artística e técnica, enquanto prática de Animação (a verificar-se).**

° **O Desenvolvimento Local enquadrado numa dinâmica compatível com estas duas realidades (a existir).**

Em conformidade com as questões orientadoras acima descritas, existem três *objectivos específicos* deste estudo, sendo estes os seguintes:

° **Enquadrar o Cinema numa prática educativa sustentável.**

° **Reinventar métodos de actuação e técnicas de intervenção, através da Animação Socioeducativa e o Cinema**

° **Promover o desenvolvimento/ crescimento cultural/educativo, das comunidades que foram alvo das actuações.**

O presente estudo guiou-se portanto, a partir dos elementos acima apresentados, enraizando-se o desenvolvimento e maturação do mesmo em estudos exploratórios sob a forma de um enquadramento teórico conciso e cuidado, juntamente com uma aplicação prática de contextos/elementos culturais e educativos intimamente relacionados com a temática principal (a ligação compatível entre a A.S.E e o Cinema).

III – Oficina de Animação e Cinema

3.1 - Geração

A Oficina de Animação e Cinema nasceu de uma percepção antiga, a qual se reveste de alguns apontamentos interessantes.

Não raras vezes, o acto de ver um filme inscreve-se numa prática que visa o entretenimento. Vemos um filme para nos sentirmos bem, para aproveitarmos de forma lúdica e divertida o nosso tempo livre. Esse factor, por si só, não apresenta nenhuma característica negativa. O acto de ver um filme deverá, aliás, representar sempre um momento lúdico, um espaço agradável de obtenção de conhecimento (se se reunirem condições para isso, dependendo das características do filme visionado a da predisposição do espectador).

Desde tenra idade, a minha paixão por filmes foi uma realidade concreta, pois a disposição de imagens e sons, a caracterização de personagens e demais elementos (os guiões, as perspectivas, os acontecimentos, as rupturas com o real, o imaginário, o despontar da criatividade), apresentavam-se como matéria-prima para um tempo que dispunha, o qual procurava utilizar para proveito próprio.

Essa magia que ia crescendo, acompanhando o meu historial de filmes vistos, foi-se condensando, paralelamente a um desenvolvimento de um espírito crítico e amadurecimento da própria individualidade, através de uma selecção cada vez mais criteriosa de tecidos fílmicos, e consequentemente, impulsionando experiências cada vez mais ricas.

O acto de ver um filme, deixara de ser simplesmente entretenimento, passando a ser um misto de sensações e de perspectivas, ainda que agradáveis e enriquecedoras. E a capacidade de observação ou filtragem de elementos linguísticos específicos (linguagem cinematográfica), não era dotada de conhecimentos técnicos, antes dependia unicamente dos conhecimentos adquiridos na escola (Educação Formal), ou mesmo de experiências pessoais (Educação Informal).

Foi um processo que se desenvolveu a partir do meu crescimento como indivíduo, como ser pensante, interagindo com o espaço envolvente e com a cadeia de relações que se verificavam.

A prática da ASE visa principalmente o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser pensante e crítico. Busca assim a emancipação do indivíduo, e a aquisição por parte

deste de competências que o permitam visionar o futuro de forma independente, partilhando-o harmoniosamente em grupo.

Ao criar uma Oficina de Animação e Cinema procurou-se, primeiramente, avaliar se seria possível compreender e/ou seleccionar tópicos e metodologias de actuação que permitissem potencializar essa emancipação do indivíduo, ou uma aquisição de competências, repartidas por vários âmbitos culturais e educacionais específicos.

Numa segunda instância, a pertinência desta (Oficina) centrava-se no registo das dinâmicas e interações verificadas, em concordância com os tecidos fílmicos apresentados, e as reacções partilhadas em conjunto. Num plano mais específico, a compatibilidade entre Animação e Cinema, entre uma experiência pessoal que tivera nascido em mim enquanto ser muito jovem, e uma experiência profissional que necessitava de validação científica para se afirmar como realidade, constituíam os motores geradores da Oficina de Animação e Cinema.

3. 2 – Dispositivo Metodológico

Para a prossecução dos trabalhos foi utilizada uma abordagem qualitativa, tendo sido aplicada a técnica de observação participante, onde o investigador adoptou uma postura de participação activa e comunicada.

O tecido de relações, emoções, e a rede de comunicações e participação no contexto Oficina, constituiu o habitat de observação, à imagem de um laboratório onde se experienciavam situações, visando o registo e criação de pontos de interesse, e se necessário, focos de mudança, tendo em vista uma intervenção mais eficiente e eficaz.

No caso apresentado, e aplicável a todo o conjunto de oficinas dinamizadas (no total foram seis), os participantes conheciam a especificidade da mesma, sabendo que estavam a ser observados, num contexto onde se procurava gerar um estímulo criativo, intelectual, cultural e socioeducativo, através do qual os mesmos eram convidados a interagir activamente, desdobrando o seu leque de competências, num processo de adequação ao tecido geopolítico apresentado.

O registo de situações particulares, ao longo do desenvolvimento e crescimento das Oficinas, era consumado através de um pequeno bloco de notas, e do preenchimento de uma grelha de observação, onde vigoravam situações particulares e importantes, em concordância com o registo visual e técnico efectuado pelo formador, e, em alguns casos, por outra pessoa, externa, a qual representava o papel de facilitadora de trabalhos e observação/investigação.

Paralelamente, utilizou-se a técnica de conversa informal, para recolher um maior número de apontamentos, informações e perspectivas, tendo estes sido correctamente filtrados, em conformidade com os objectivos de investigação.

Os dados recolhidos das Oficinas eram complementados por inquéritos por entrevista, sendo estes últimos aplicados a apenas uma pequena amostra dos participantes das mesmas.

A utilização desta técnica de observação específica (a observação participante), foi percebida como sendo a mais correcta, na medida em que possibilitava uma maior interacção entre o formador e o participante, e conseqüentemente, passível de estimular uma maior proximidade a nível sensorial e humano, em relação aos dois papéis em questão (formador – público/formandos). A postura de formador, não era,

efectivamente, completamente adoptada por este, na medida em que este conduzia as suas intervenções como facilitador de diálogo e discussão, sendo mais um membro de um grupo que comunicava através do visionamento de pequenos extractos de filmes, procurando intercalar diferentes perspectivas educativas, pedagógicas, sociais e humanas, através do diálogo e da interacção grupal.

A necessidade de se criar um clima de intimidade e de partilha (que efectivamente, era o motor primordial de todas as oficinas, e com o qual se poderia possibilitar a sua riqueza e eficácia), conduziu o percurso formativo das mesmas, para que, através desta metodologia verticalizada, o acesso a informação e livre partilha de comunicações, representasse, efectivamente, um estímulo e ocorrências genuínas.

A participação do formador não se inscreveu unicamente numa condução de temáticas e/ou relações de complementaridade entre os tecidos cinéfilos, ou produtos fílmicos (em relação com a ASE). Pelo contrário, esta participação foi, muitas vezes, “inocente”, no sentido que procurava estimular a troca de opiniões que poderiam divergir entre si, relativamente a vários sujeitos participantes, ao mesmo tempo que, através dessa teia de comunicabilidade, se procuravam encontrar momentos de troca cultural, social e educativa.

O formador apresentava-se como parte integrante do grupo, com os seus defeitos e virtudes, e, frequentemente, utilizava do seu conhecimento para testar situações de conflito, relativamente aos produtos apresentados e temáticas discutidas.

A observação participante, relativamente às oficinas de Animação e Cinema, cresceu da troca simultânea de conhecimentos e perspectivas, sendo que a informação canalizada por um diálogo constante entre os participantes, possibilitou um registo de apontamentos vários, contribuindo para o enriquecimento e desenvolvimento das próprias oficinas, numa primeira instância, e numa adequação mais global, para o crescimento do Projecto de Investigação/Intervenção.

3. 3 – Campo Empírico

O campo empírico focado na dinamização das Oficinas, foi distinto, em relação à totalidade das mesmas. Esta situação deveu-se principalmente ao facto de que, através desta postura investigativa, se proporcionavam, quiçá, uma maior riqueza de conteúdos e informações registadas, relativamente à eficácia e eficiência da condução e aplicação das mesmas oficinas.

Inscrevendo-se em diferentes públicos, as Oficinas forneceram a ocasião de experienciar a sua capacidade de se reinventarem, ou de se adaptarem a ocorrências díspares. Os grupos-alvo foram, relativamente às seis oficinas realizadas, não só alunos de Cursos Superiores de Animação, mas também alunos de Cursos Profissionais de Animação, passando por Animadores já empregados e com experiência na área, ou mesmo elementos associativos ligados também eles, à área da Animação.

Através desta dinâmica de heterogeneidade de públicos, procurou-se promover uma maior capacidade de assimilação e registo de informação diferenciada, relativamente a uma mesma dinâmica. Essa mesma dinâmica, apresentada sob a forma de uma Oficina de Animação e Cinema, era também testada, através de públicos diferenciados, no que diz respeito à sua capacidade de intervenção e qualificação educativa, independentemente das condições e características do grupo alvo da actividade.

A área física de intervenção, foi também ela heterogénea. As Oficinas, na sua generalidade, foram efectuadas em lugares distintos, tendo, cada um deles, especificidades e características próprias, e constituindo estes elementos, tópicos teste em relação ao equilíbrio e pertinência das mesmas Oficinas.

Desta forma, as Oficinas foram realizadas na Escola Superior de Educação de Coimbra⁵, (duas vezes, embora com públicos diferentes e inscritas em particularidades distintas), no Encontro de Dirigentes da Delegação Regional do Centro, da APDASC, em Coimbra, no Instituto Politécnico da Guarda, na Escola de Serviços e Comércio do Oeste⁶, em Torres Vedras, e por fim, no Encontro Nacional de Dirigentes da APDASC realizada na Vila de Cucujães, totalizando seis Oficinas.

Relativamente à primeira Oficina de Animação e Cinema, esta inscreveu-se no âmbito dos Encontros de Inverno II, um fórum de apresentação teórico prático sobre Animação que se estendeu durante dois dias de práticas e intervenção Socioeducativa, aberto a uma diversidade de públicos, realizado na ESEC, nos dias 19 e 20 de Janeiro de 2007. A Oficina realizou-se no primeiro dia dos Encontros, dia 19 de Janeiro.

O público da oficina foi, sem qualquer dúvida, o que constituiu o maior desafio, em comparação com os seguintes. Isto porque se tratava de um agrupamento com pessoas de características diferentes, ao englobar num mesmo espaço estudantes do ensino superior, e de cursos profissionais, ambos relativos à realidade da Animação e suas vertentes (Sociocultural, Socioeducativa). Dentro de uma mesma abordagem, as idades dos participantes eram também díspares, sendo que, em relação à média de idades dos estudantes do Ensino Superior, esta se centrava nos 23 anos, registando os estudantes dos cursos profissionais, a média de 18 anos.

Desta forma, a oficina inicial, foi, efectivamente, a que maiores desafios motivou, despertados pela heterogeneidade do público, e pelo contexto em que a mesma se inseria (um Encontro de Animação vivendo a sua segunda edição, e já com alguma história teórica e conceptual).

A segunda Oficina, realizou-se também, como já foi referido, na ESEC, tendo sido efectuada em parceria com o Estágio de duas alunas do 3º ano da Licenciatura de A.S.E da ESEC, no dia 14 de Março de 2007. O público desta oficina foi mais homogéneo, sendo constituído por alunos e alunas do Curso de ASE, da ESEC, inscrevendo-se este numa média de 20 anos, relativamente à idade dos participantes.

A terceira Oficina, efectuada no Encontro da Delegação Regional do Centro – APDASC, realizada no dia 30 de Março de 2007, teve como público os dirigentes associativos da referida instituição, dos quais fazem parte estudantes, e profissionais de Animação empregados, sendo que desta especificidade resultou também uma nova experiência, a partir de diferentes apontamentos profissionais e individuais, por parte dos participantes. As suas idades variavam, indo desde os 22 anos até aos 30.

No que diz respeito à quarta Oficina, concretizada na e organizada pela Escola Superior de Educação da Guarda, esta foi englobada nas II Jornadas de ASC, realizadas na mesma Instituição nos dias 2 e 3 de Maio de 2007. A mesma englobou um grupo heterogéneo, o qual foi constituído por estudantes de cursos superiores de Animação, profissionais empregados na área, profissionais de outros âmbitos, e também estudantes estrangeiros. Esta foi, em conjunto com a primeira oficina, facilitadora de desafios mais vincados, pela contextualização complicada, dadas as particularidades específicas de cada membro participante (resultantes da disparidade de opiniões, contextos,

⁵ Passará a ser representada através da sigla ESEC

⁶ Passará a ser representada através da sigla ESCO

perspectivas, idades e experiências). A idade dos participantes variou dos 22 anos, até aos 42.

Relativamente à quinta Oficina, a mesma foi conduzida em Torres Vedras, a pedido da ESCO, e inserida no V Encontro de A.S.C, realizado na referida Escola, no dia 31 de Maio de 2007

O seu público foi, maioritariamente, constituído por estudantes de cursos profissionais de Animação, os quais detêm características próprias, decorrentes da sua formação mais resumida e de carácter prático. A média de idades dos participantes inscreveu-se, desta feita, nos 17 anos.

Concluindo esta descrição específica, a sexta e última Oficina realizada, no dia 15 de Junho de 2007, foi recebida na Vila de Cucujães, enquadrada no Encontro Nacional de Dirigentes da APDASC, tendo também ela um público diferenciado, relativamente a características individuais e profissionais dos membros participantes. Pese embora o facto de se tratar de uma Associação com objectivos próprios e globais, relativamente aos elementos que a constituem, algumas das individualidades que partilham desses objectivos inscrevem-se em universos distintos, nomeadamente devido ao facto de uns se encontrarem empregados, e outros ainda aguardarem a finalização da sua licenciatura. No entanto, relativamente a especificidades próprias decorrentes das suas condições, ambos se encontram na área da A.S.C, tendo por isso uma visão estratégica e accionaria semelhante.

As idades dos participantes desta última Oficina variaram entre os 22 e os 35 anos.

Em suma, e como referido anteriormente, através de uma descrição mais pormenorizada, poderá verificar-se uma multiplicidade de contextos físicos e grupais. A diferença registada entre grupos, a qual se centra principalmente nas idades dos participantes e nos seus contextos educativos, culturais e sociais, promoveu uma maior acumulação de informações e dados pertinentes, tendo em vista um maior registo de variáveis, elementos e notas, activos importantíssimos para o desenvolvimento do estudo em discussão.

3. 4 - Conteúdos e Práticas

O conjunto total das Oficinas de Animação e Cinema inscreveram-se numa lógica de crescimento teórico, prático e conceptual, a partir de experiências no terreno, possibilitadas por uma troca e interacção constante entre os públicos, e de estes com variados elementos com os quais comunicavam.

A sua metodologia, por se basear nesta especificidade, fundamentava-se principalmente no registo e desenvolvimento de situações que propiciassem a estimulação crítica e intelectual, a partilha de perspectivas socioculturais, históricas e geopolíticas, e uma adequação dos elementos informativos filtrados perante experiências e sensações pessoais.

O plano de cada sessão (oficina), constituía um documento aberto, permissível a qualquer mudança efectuada no momento, que poderia derivar de qualquer tipo de discussão teórica e prática que nascesse da comunicação entre os presentes, participantes das Oficinas.

A adequação dos conteúdos teóricos, dos filmes apresentados, premissas conceptuais, tópicos a debater, dependia unicamente do percurso e natureza dos

participantes da oficina, durante as suas três horas de duração (sensivelmente). Os sujeitos participantes, eram portanto, os elementos principais da actuação, sendo os dinamos condutores da mesma, através das suas trocas de opiniões e experiências.

Obviamente que existiam tópicos predefinidos a debater, cuja importância era reconhecida atempadamente. Note-se, por exemplo, a necessidade de, na primeira Oficina realizada (enquadrada nos Encontros de Inverno II, na ESEC), se abordarem temáticas como a igualdade de género, os problemas raciais, os direitos cívicos e humanos. No entanto, a sua disposição era completamente aleatória, dependendo da participação do grupo, das suas apresentações e debate conjunto, e das conclusões enquanto seres críticos, sociais e culturais.

O principal objectivo das Oficinas baseava-se, por isso, na troca conjunta de opiniões fundamentadas na consciencialização própria de cada individualidade participante. No entanto, não só essa troca se devia processar em conformidade com o tecido artístico e educativo apresentado, como o deveria complementar. Aliás, essa troca nascia da capacidade de filtrar e absorver esse mesmo tecido artístico e educativo, sob a forma dos extractos dos filmes que eram apresentados.

O esqueleto das Oficinas era basicamente o mesmo, consistindo em pequenos momentos em que se visionavam os extractos de filmes, seguidos posteriormente de um espaço de discussão sem tempo limite, mas sob a condução do formador. Ora, este aspecto específico permitia aos participantes apresentar as suas perspectivas, motivações e conhecimentos pessoais, ao mesmo tempo que possibilitava ao formador adequar a quantidade de informação partilhada com o extracto de filme seguinte, de modo a criar um conjunto teórico e prático conciso e interventivo.

Num exercício de comparação, poderá afirmar-se que as Oficinas foram distintas, umas das outras. Era lógico que assim fosse, já que, como referido anteriormente, se tratavam de públicos e localidades distintas. No entanto, o processo foi sempre conduzido e implementado de maneira semelhante, tendo no entanto a devida atenção para as diferenças de contextos profissionais, educativos e a nível de idades.

As Oficinas tinham uma longevidade de três horas, sendo que estas se iam gerindo, consoante a ambiência particular da intervenção, e a partilha do grupo participante. Uma vez foram visionados mais excertos de filmes, outras vezes o espaço de debate e de articulação de ideias, manifestou-se de maior dimensão. Todos estes factores e particularidades foram importantes para um posterior tratamento das informações recolhidas, e para um abranger de diferentes âmbitos e contextos de actuação.

A criação de um espaço de debate e estudo, a partir de diferentes elementos cinematográficos (sob a forma de distintos filmes, englobando diferentes géneros), pretendia auferir da capacidade de uma ambiência artística para criar uma situação de comunicação, de partilha social e cultural. Analisar a ligação entre tendências artísticas e o conhecimento, uma vezes formal, outras vezes informal, ou mesmo não-formal.

A partir do teste de variadas premissas que se iam alternando ou alterando (públicos, idades, contextos físicos e sociais, temáticas, filmes), pretendia-se encontrar elementos e informações diferenciados, que enriquecessem o estudo.

Não só o Cinema se apresentava como técnica e tática primordial de actuação, como alimentava a própria actividade e intensidade da ASE, pois a partir deste se procuravam concretizar pólos de debate e partilha educacional e cultural, assim como

procurar alternativas viáveis para problemas críticos da nossa sociedade, numa perspectiva de Animação.

A ligação entre a ASE e o Cinema, procurava-se processar de maneira equilibrada, sendo que ambos os universos se alimentavam e complementavam.

De um excerto particular de um filme poderiam resultar, tanto apontamentos específicos relativamente a uma temática particular (direitos humanos, cidadania, etc.), como apontamentos técnicos e estilísticos (movimentos de câmara, planos, intensidade da imagem, elementos particulares de filmagem, etc.). Estes dois campos específicos de análise, mais que representarem informações separadas de interesse ou pertinência, procuravam adequar-se numa estratégia única de intervenção social/cultural, e numa troca e experiência de conhecimento. Como referido anteriormente, não é pedido ao público um conhecimento técnico. Este, no entanto, poderá ser estimulado, caso os participantes o convoquem para a discussão.

Para uma correcta condução das oficinas, relativamente a tópicos de discussão possíveis, as mesmas encontravam-se dotadas de uma biblioteca multimédia de cem filmes⁷, todos passíveis de serem apresentados a qualquer momento, consoante a discussão e os tópicos que estivessem a ser analisados na mesma.

Relativamente a esses cem filmes, o formador detinha o conhecimento preciso de cada um, desde informações sobre os autores e actores, guião e argumento, características essenciais e aspectos abordados, até curiosidades inerentes ao próprio filme, especificidades técnicas, etc. Obviamente que este trabalho não foi efectuado num ou em dois anos. Ao longo de um percurso de largos anos foram sendo registados filmes, alimentando uma paixão por esta arte específica, o que permitiu ao formador esta flexibilidade teórica e conceptual. Todos os filmes se encontravam, directa ou indirectamente relacionados com temáticas tratadas através da Animação.

Penso ter sido extremamente importante conseguir a referida flexibilidade, na medida em que permitiu uma maior elasticidade teórica e participativa, ao mesmo tempo que facilitava a articulação e a compreensão de temas, perspectivas e contextos sociais, históricos e culturais.

IV – Esfera Líquida – Filme Inspirado na ASE

4. 1. Gestação

A natureza de um filme representa, por si só, um manifesto estilístico, sendo que este, por vezes poderá apresentar características culturais e sociais assinaláveis.

O surgimento de um filme de ASE apresentava o seu fascínio especial, não só porque potencializava essa perspectiva social e cultural a partir de experiências e informações recolhidas do universo da ASE, como também estimulava os seus próprios processos geradores. Tentarei explicar-me no entanto, de modo mais concreto.

O filme *Esfera Líquida*⁸ (o seu nome desde o início) constituía uma oportunidade de partilhar Animação, não só como elemento gerador do argumento, mas também como prática cultural, social e educativa. Através de um argumento

⁷ A biblioteca multimédia engloba um conjunto diversificado de filmes, dispostos por temáticas, anos, realizadores e países de origem distint@s.

⁸ No endereço www.carlosmiguel.eu encontra-se uma secção específica, no parâmetro Projectos, relativa ao filme, com várias informações adicionais.

concretizado, baseado em experiências e histórias reais partilhadas por alguns animadores, partir-se-ia para uma intervenção, também ela, fundamentada na Animação, concretizando-se a mesma na gravação e desenvolvimento do mesmo filme, e todos os processos necessários para concretizar esses objectivos.

O processo iniciou-se, sensivelmente, no mês de Março de 2006, data a partir da qual o argumento começou a ser idealizado. A escrita do mesmo teve o seu término no mês de Outubro do mesmo ano. A partir desse momento, e com as equipas já criadas, procurou-se iniciar um novo percurso, o de rodagem do filme *Esfera Líquida*.

O argumento vivia quase exclusivamente de ambientes físicos das cidades de Pombal e de Coimbra. A ESEC era, no caso de Coimbra, presença assídua no discurrir dos acontecimentos vividos pelas personagens.

Constituía um objectivo global grandemente ambicioso, o de finalizar um filme em menos de um ano, já que a intenção se centrava em apresentá-lo ao público, como produto final, no mês de Julho de 2007. Mas o principal interesse da actividade, e do estudo gerador desta, fundia-se na teia de relações, partilhas e vivências conjuntas, entre os vários agentes dinamizadores e participantes do filme em questão.

O fascínio de criar um filme baseado em ASE alimentava a vontade de iniciar o percurso, não porque se pretendesse criar algo único e artisticamente belo (esse objectivo não estava descurado, sendo no entanto de menor importância), mas porque os processos propiciavam o registo de ambiências e perspectivas importantes, no que diz respeito à ligação entre as duas realidades (ASE e Cinema), assim como se apresentavam como uma dinâmica diferente, passível de ser reutilizável por vários intervenientes, se assim o desejassem.

Representava, por isso mesmo, uma oportunidade de promover o Desenvolvimento Local, assim como o de juntar agentes diversificados, em torno de objectivos comuns e de uma prática global que poderia ser enriquecedora, a vários níveis.

O filme nasceu portanto, da necessidade de se fazer ASE, reinventando práticas e procurando adequá-las a contextos novos.

A ideia não representava um conceito completamente inovador, nem era esse o seu objectivo. Tratava-se apenas de criar um filme, feito por quem manifestasse o desejo de nele participar, a partir de experiências individuais e/ou colectivas, baseadas em interacções enquanto animadores, ou enquanto estudantes procurando um dia ser profissionais de Animação.

Esse processo de criação, de desenvolvimento, de conjugação de esforços, de aplicação de conhecimentos e práticas adquiridos em contextos formais, não formais ou informais, representava a riqueza inerente à actividade específica.

Mais que o acto de concretizar o próprio filme, o importante centrava-se no processo de desenvolvimento do mesmo, e da teia de relações, interacções e experiências que se fomentavam, na procura da concretização desse objectivo.

4. 2 – Dispositivo Metodológico e Campo Empírico

O tratamento das informações e conteúdos registados, acompanhando o crescimento e desenvolvimento do filme *Esfera Líquida*, necessitava uma abordagem qualitativa. Esta possibilitava uma maior quantidade de informação disponível, relativamente a variadas dinâmicas de recolha de dados.

Utilizou-se, como técnica de pesquisa, a Observação Participante.

O objecto de estudo e análise centrou-se não em um, mas em dois públicos específicos e diferenciados. Primeiramente, o público que constituía a equipa de formação e desenvolvimento do filme, constituído por vários estudantes de distintas áreas de formação (música, teatro, ciências da educação, ciências políticas, desporto, A.S.E, A.S.C, Design gráfico, etc.). As idades do grupo localizavam-se entre os 21 e os 43 anos.

Neste primeiro grupo alvo de análise e observação, procuravam-se registar indicações e informações relativas à motivação dos mesmos, aos graus e índices de participação, coesão e espírito de grupo, desenvolvimento de competências pessoais e grupais, compatibilidade com a diferença, partilha de opinião crítica, espírito democrático, cidadania e criatividade.

Através de um projecto partilhado, conjunto, perspectivado por todos como um processo de maturação intelectual, profissional e criativa, e adoptado como um trabalho inscrito em regime de voluntariado, surgiam possibilidades de estudo concreto e dinâmico, visando a teia de relações culturais, sociais e educativas entre os membros da mesma equipa.

Em complementaridade, surgia um outro grupo de análise, constituído pelos alunos e alunas da ESEC, cuja participação era defendida e estimulada no mesmo processo de desenvolvimento e maturação do filme referido.

Esta poderia ser traduzida através de contribuições pessoais “in vivo”, ou por intermédio de partilhas à distância (tais como a participação no “blog” relacionado com o filme⁹), interagindo directamente na prossecução e condução do próprio produto fílmico a ser criado.

Deste modo, e sendo este público diferenciado do primeiro, porque inscrito numa realidade mais homogénea, representada por um grupo interagindo num mesmo espaço físico, alvo de uma formação mais aproximada, era facultada uma análise complementar, em relação aos dois grupos abordados.

O registo de informações e conteúdos para posterior comparação e tratamento, inscrevia-se numa riqueza mais extensa, na medida em que eram seleccionados diferentes grupos, em tarefas distintas, mas interrelacionadas entre si, dizendo respeito a uma mesma dinâmica, objectivos e criação cultural e artística.

Em ambos os grupos, foi utilizada a técnica de observação participante, sendo que as grelhas de observação utilizadas eram iguais, na medida em que se procuravam observar processos semelhantes, tais como a participação, interacção e criatividade.

O observador desempenhou um papel específico no plano dos trabalhos e no desenvolvimento do filme. A sua postura foi percebida como amigável, ainda que representasse um posto importante (Realizador do Filme).

Foram utilizadas, como técnicas de recolha de dados, e de forma independente, para cada grupo, um Diário de Bordo, o qual era preenchido no final de cada dia de trabalho, um bloco de notas, no qual eram registados informações ou acontecimentos considerados importantes pelo investigador, a par de uma grelha de observação (já referida, aplicável quinzenalmente, sendo esta semelhante para ambos os grupos), e o inquérito por entrevista (semi-estruturada), efectuada a alguns dos participantes na dinâmica.

⁹ Poderá ser consultado online em www.esferaliquida.blogspot.com

De referir, relativamente às características dos dois grupos de trabalho, que os elementos do segundo grupo participativo (estudantes da ESEC) poder-se-iam inscrever numa dinâmica do primeiro grupo, e assim, fazerem parte dos dois grupos. Pode parecer confuso numa primeira análise, mas não o é. Isto era possível, na medida em que, o primeiro grupo contemplava (entre outros elementos) os actores e atrizes do filme. Estando alguns papéis em aberto, porque de dimensão menor e exigindo menos estudo prévio, era possível que, de entre o universo dos estudantes da ESEC que participavam no projecto, quem manifestasse vontade poderia ficar com um papel específico, inscrevendo-se assim no primeiro grupo de trabalho (equipa de desenvolvimento e coordenação do filme).

O mesmo filme apresentava dois campos físicos de actuação distintos, representados pelas cidades de Pombal e de Coimbra. Através de um processo de desenvolvimento dos trabalhos, procurava-se também estimular o Desenvolvimento Local, registado através da cooperação entre diferentes agentes de diferentes tecidos físicos e culturais, para a gravação e prossecução das cenas do filme.

Esse Desenvolvimento Local, no entanto, não se representava somente através da união de esforços para a concretização das gravações de cenas específicas, também se pretendia traduzir em imagens dispostas num produto final, que posteriormente, se bem realizado, poderia apresentar características importantes e enriquecedoras das duas localidades referidas, em âmbitos que passavam desde os aspectos culturais, até aos educativos, englobando também aspectos lúdicos, naturais e sociais.

4. 3 – Conteúdos e Práticas

A partir dos dois grupos de intervenção e análise já referenciados anteriormente, (alunos da ESEC e equipa de coordenação e desenvolvimento do filme), procuravam-se analisar premissas, situações e dinâmicas em contextos diferentes.

Relativamente ao grupo dos alunos da ESEC, os principais objectivos centravam-se na união de esforços, competências e criatividade em prol de um objectivo comum, reforçando um espírito de grupo partilhado por diferentes cursos e práticas educativas. A participação não se inscrevia somente no universo dos alunos de ASE da referida Instituição (ESEC), antes se estendia para todas as pessoas que manifestassem o desejo de contribuir no projecto, do modo que mais as favorecesse ou aproveitasse as suas competências, dinâmicas e compatibilidades.

Tratava-se de um processo baseado numa troca de perspectivas, sugestões e críticas, alicerçado na possibilidade de uma participação mais activa no desenrolar do filme, quer como actores ou atrizes, quer como apoiantes na rodagem, facilitadores de trabalhos, argumentistas convidados, etc. Em síntese, se determinada pessoa manifestasse a vontade de abraçar um desafio específico, compatível com o universo e objectivos do filme, ela tinha todas as possibilidades de o concretizar, apoiada e sustentada num processo que vivia dessa constante troca e interacção de dinâmicas e competências.

A união dos alunos e alunas da ESEC, em torno de objectivos comuns que desenvolvessem as suas competências técnicas e profissionais, aliada a uma reaproximação a um tecido físico institucional partilhado (ESEC), poderia fomentar um enriquecimento cultural e social, ao mesmo tempo que se apresentava como uma temática de estudo grandemente aliciante.

Não só as suas competências eram aproveitadas, como as suas formações específicas decorrentes de cursos ministrados nessa mesma escola, poderiam aplicar-se em tarefas concretas, em relação ao percurso e desenvolvimento do filme.

Criou-se um blogue para o filme, apresentando o mesmo uma síntese dos seus objectivos, história e caracterização, onde, a par disto, se encontravam tópicos de partilha e participação. Aspectos como a designação de ASE a aparecer no genérico inicial do filme, o nome das personagens, os locais físicos da ESEC a figurarem nas rodagens, as dinâmicas de ASE a implementar em algumas cenas do filme, a caracterização de algumas personagens, o desenvolvimento das músicas e da imagem gráfica, eram representantes dos elementos através dos quais qualquer um poderia participar activamente.

O *Esfera Líquida*, crescia, desta forma, alimentado da Animação e dos seus pressupostos geradores, os quais se encontram alicerçados na participação, no desenvolvimento crítico e impulsionar da criatividade, e na emancipação do indivíduo. Todos estes aspectos poderiam tornar-se uma realidade concreta, se este projecto específico de criação de um filme se desenvolvesse de modo dinâmico e equilibrado.

Relativamente ao segundo grupo de actuação, este procurava intervir mais directamente no desenvolvimento do filme, e sob questões principalmente técnicas. O mesmo se encontrava disposto em diferentes áreas de intervenção, as quais englobavam tanto o departamento de música e som, como a cenografia e guarda roupa, passando pela direcção de actores, etc. Na globalidade, o grupo apresentava uma diversidade de elementos bastante interessante, embora todos se conhecessem minimamente, decorrente do facto da maior parte deles possuir relações de amizade.

Neste grupo específico de actuação, procuravam-se observar elementos de interacção entre o grupo, e a capacidade deste perante desafios concretos.

Aspectos como a integridade pessoal e grupal, a ligação profissional e a criação de um espírito de equipa, o desenvolvimento e aproveitamento da criatividade, o uso de competências pessoais em prol do grupo, representavam dinâmicas importantes para a globalidade do estudo, porque permitiam obter diferentes informações, relativamente a outros focos de dados.

O campo de actuação deste segundo grupo centrava-se na cidade de Pombal, e o desenvolvimento do seu trabalho fundamentava-se em reuniões partilhadas entre todos, e comités criativos relativamente a várias áreas de intervenção. Tentou-se ao máximo dotar os diferentes departamentos de autonomia, de maneira a que cada um se desenvolvesse mais rapidamente, e pudesse racionalizar e desenvolver mais livremente as suas competências, trabalho e intervenção.

A comunicação estendia-se entre esta equipa de desenvolvimento do filme, e a primeira, referente aos alunos e alunas da ESEC. Este era outro dos pontos interessantes e importantes da actividade específica do filme, o de ver até que ponto os objectivos, percepções, motivações, se tornavam compatíveis em relação a dois públicos diferentes, com características próprias.

O objectivo global da criação do filme baseava-se, portanto, na premissa de unificação de esforços em prol de objectivos comuns, fundamentados na apresentação do filme ao público geral. No entanto, essa apresentação, surgia como resultado do desenvolvimento de competências e actuações relativamente a duas equipas. Assim, procurava-se estimular o Desenvolvimento Local (em duas cidades distintas, Coimbra e Pombal), a articulação entre diferentes áreas profissionais e técnicas (alunos de diferentes cursos, estudantes de distintas áreas e instituições, profissionais dos mais

diversos campos, etc.), o desenvolvimento crítico, a partilha de criatividade e inovação, entre outras dinâmicas de intervenção específicas.

Procurava-se fomentar uma troca social e cultural, através de diferentes perspectivas e formações, desde o teatro, até a música, passando pelo cinema, a animação. Alunos dos cursos de teatro da ESEC com papéis no filme, músicos de Pombal a canalizarem a sua criatividade para compor músicas originais¹⁰ para o filme, animadores socioculturais como escribas de partes definidas do argumento, eram dinâmicas que constituíam interações presentes neste processo de crescimento e desenvolvimento do filme.

Numa última instância, a criação do próprio filme inscrevia-se numa reutilização de práticas e metodologias. Através de um filme de Animação, nascido a partir de dinâmicas e metodologias intimamente relacionadas com a Animação, procurava-se estimular, não só uma história que se baseasse em experiências reais, educacionais/profissionais, mas também actividades concretas que enriquecessem ainda mais uma dinâmica global.

Se bem que a enunciação anterior pareça complexa, poderá, através de uma apresentação prática, propiciar-se uma maior elucidação do acima descrito.

Vejamos o filme, através de uma cena específica, retratando esta uma actividade/dinâmica particular. Poderá ser, por exemplo, os Free Hugs¹¹, campanha iniciada por Juan Mann, na qual o mesmo distribuiu abraços a todos os que passavam perto de si, nas ruas de Sidney.

E se, para filmarmos esta cena específica, de modo a constar no filme, a mesma não seja fictícia, e represente efectivamente, a realidade? Ou seja, o produto que mais tarde todos poderemos visionar, resulta de uma dinâmica que, na verdade se efectuou? Deste modo, a Animação alimenta o Cinema (argumento inspirado, e processos geradores do produto cinéfilo) que por sua vez alimenta a Animação (faculta-lhe a visão e funde-se com esta, através das suas potencialidades), que novamente torna a alimentar o Cinema (intervenção real, através de práticas de Animação, num contexto filme, enriquecendo o processo, fundindo ficção e realidade), num processo que poderá não ter um fim facilmente identificável.

Atente-se ao facto de que, num desenvolvimento deste processo “alimentício”, a análise do filme final poderá ser efectuada pela própria Animação, ou mesmo pelo Cinema, estendendo as capacidades de actuação, e sua possível riqueza cultural, educacional e artística.

O filme *Esfera Líquida*, cuja designação apresentava a imagem da água, em constante movimento e interacção, fluindo pelo mundo, alimentando seres, posturas e criatividade, trata disso mesmo. De uma esfera, mundo, em constante reinvenção, na qual a água (criatividade, conhecimento), flui, percorrendo diferentes caminhos, que no final se encontram para um objectivo partilhado superior. O de dar vida.

¹⁰ Os dois temas originais do filme *Esfera Líquida* encontram-se disponíveis para audição, tanto no endereço do Blog Oficial (www.esferaliquida.blogspot.com), como no site www.carlosmiguel.eu, na secção Projectos / Esfera Líquida / Multimédia / Músicas.

¹¹ Para mais informações sobre esta Dinâmica, consultar o site oficial, em www.freehugscampaign.org.

V – Apresentação e discussão dos resultados

5. 1 – Oficina de Animação e Cinema

Desde a sua génese, até a uma conclusão que se foi reinventando e adequando a diferentes contextos e situações, a oficina centrou-se num objectivo fulcral, o de fomentar a participação, através de uma consciência crítica, aplicada perante uma realidade resultante da ligação de elementos culturais, sociais e artísticos. Através desta poder-se-iam propagar focos de amadurecimento intelectual e educativo, perspectivando uma actuação integrada, procurando apresentar alternativas para problemas reais vigentes na nossa sociedade.

As situações observadas, mais que representações inequívocas do real (nunca o seriam, por se tratarem de produtos de ficção), surgiam como catalisadores para uma comunicação que se pretendia partilhada, estendendo-se esta a temáticas bem conhecidas da A.S.E.

A oficina pretendia ser um espaço de opinião pública, aberto a todos e a todas, num exercício constante de auto-descoberta e desenvolvimento dos sentidos, numa procura de uma troca de conhecimentos, de perspectivas educativas e culturais. Não só estes conhecimentos se pretendiam inscrever na ambiência da Animação, como se alimentavam também de curiosidades referentes a vários filmes, tais como perspectivas de câmara específicas, entre outras.

Esta ambiência, desejada mas não por isso necessariamente real, procurava entregar aos sujeitos o exercício de uma cidadania activa, assim como a possibilidade de aplicarem a sua criatividade e perspectivas particulares.

Decorrente das seis oficinas efectuadas (as quais foram descritas acima de modo pormenorizado), inquiriram-se alguns participantes das mesmas, logo após o término destas. As oficinas tiveram um máximo de 25 participantes, sendo que em todas se verificou uma listagem de pelo menos, 12 participantes.

Deste processo específico, resultou um conjunto de informações privilegiadas, as quais poderão contribuir grandemente para uma maior elucidação e desenvolvimento, relativamente à temática discutida;

“Tive curiosidade em perceber como se coadunam o Cinema e a Animação e posteriormente o que se poderia trabalhar a partir duma oficina destas” (Participante B)

“A descoberta de como o cinema, e as produções cinematográficas, documentários, séries televisivas, etc., pela fonte técnica, mas também pelo recurso a temáticas e problemáticas correntes, podem ser um instrumento de trabalho para a animação enquanto método de trabalho em grupos e comunidades” (Participante A)

Estas duas perspectivas específicas, relativas às motivações iniciais dos participantes, são representativas de uma opinião generalizada. Na maior parte dos casos, os participantes manifestaram a sua curiosidade inicial perante a temática em questão, e em conformidade, com a especificidade da ligação estabelecida entre Animação e Cinema.

Sobre a mesma ligação, ocorrida no contexto Oficina, foram várias as opiniões;

“Verificou-se, sem dúvida alguma! Primeiro porque nos transporta sempre para uma esfera de pensamento diferente, segundo porque nos induz a pensar o mundo de uma forma diferente, mas com necessidade de actuação, e em terceiro porque as técnicas, talvez primárias de fazer cinema, podem revelar sentido real se analisadas pela sua intencionalidade.” (Participante A)

(...) a ligação entre o cinema e a animação não é óbvia por si só, talvez por não se ouvir falar nisso, então é necessário que o dinamizador indique pistas “espícase” o público. E o dinamizador da Oficina conseguiu-o. Pode, no entanto, futuramente, conseguir ainda mais.” (Participante B).

“Os quatro/cinco filmes apresentados contribuíram, grandemente, para mais uma vez pensarmos no conceito de animação e na forma como cada um implementa a animação na realidade, seja na vida pessoal ou profissional. O cinema permite, não formalmente, a um grupo de trabalho evidenciar problemas e discuti-los”. (Participante F).

“Apercebi-me que tanto no Cinema como na Animação, nenhum “plano” acontece por acaso. Todos os pormenores são essenciais para um todo mais coerente e eficaz. Houve aspectos que falámos na oficina que nunca tínhamos pensado neles, mas que fazem todo o sentido. Há sem dúvida nenhuma, no Cinema, questões que nos ajudam a perceber certas estratégias de Animação, o posicionamento do Animador, o método de intervenção” (Participante E)

“Fiz a oficina uma única vez e fiquei muito espantada com o resultado. A associação de ideias e transposição de contextos... foi para mim, mais um processo de reflexão do que de participação.” (Participante H).

Através destes diferentes testemunhos poder-se-á, efectivamente, identificar um fluxo de interacções em contexto Oficina, relativas ao modo de viver e de perspectivar a Animação. O Cinema é apresentado como uma temática diferente, estimulante, num processo de interligação com o tecido da Animação (e vice-versa).

O mesmo fluxo de interacções depende, quase exclusivamente, de um diálogo e de uma troca de experiências, sob a forma de uma participação crítica e consciente. Não só o processo se desdobra com maior facilidade, como a sua eficácia e eficiência é manifestamente superior. A Animação pressupõe e apresenta sempre a participação como elemento primordial para a obtenção de crescimento e desenvolvimento;

(...) a Oficina foi realizada tendo em vista a participação activa das pessoas envolvidas, levando-as a assumirem uma postura crítica face à realidade através de algo que provém em grande parte da ficção. É uma excelente estratégia – que pode ser incluída em projectos de animação – para despoletar o debate, a troca de experiências, a interacção entre pessoas e grupos. (Participante C)

(...) eu gosto de participar activamente neste tipo de acções. A minha vontade está sempre presente. Gostaria no entanto que toda a gente tivesse participado mais, porque algumas pessoas falaram pouco.” (Participante D)

“Na Oficina, em algumas circunstâncias, ficamos tão “chocados”, ou seja os nossos sentidos são explorados de tal forma, que não conseguimos reagir de imediato. Tenho normalmente vontade em apresentar sempre o meu ponto de vista, o que me intriga por vezes não é o facto de as pessoas não participarem nos debates, mas sim o facto de tentar perceber porque é que não participam e isso já por si, seria o início de um novo projecto de animação.” (Participante A)

“Verificou-se uma participação dos dirigentes, mas o nosso cansaço físico limitou a espontaneidade e uma maior troca de impressões entre os presentes. No entanto, os filmes permitiram uma reflexão pessoal e aquelas passagens motivaram-nos a ver a totalidade do filme porque suscitaram vários comentários e heterogéneas interpretações”. (Participante F).

Desta heterogeneidade de opiniões, ressaltam dois elementos específicos. O primeiro, diz respeito à caracterização e estado anímico dos participantes, sendo que o segundo se encontra interligado com o anterior, e se fundamenta no conjunto de imagens e debate proporcionado. Estes dois factores influenciam directamente a contribuição individual para o debate de ideias e perspectivas, e consequentemente, numa situação positiva, os níveis de participação aumentam exponencialmente;

“Não há dúvidas de que a Oficina promoveu o debate. Senti vontade de participar nele mas nem sempre o fiz porque existem temáticas demasiado sensíveis e por vezes não encontro palavras para expressar os meus sentimentos mais negativos (como tristeza, revolta, frustração, etc.)” (Participante C)

A Animação, como realidade mutável e em constante desenvolvimento, apresenta características próprias. Estas, dependendo da caracterização cultural e social dos sujeitos, poderão representar diferentes estímulos, pontos de vista e intervenções;

“Auxiliar, ajudar, colaborar, dar vida. Intervenção junto das pessoas, isto para mim é Animação” (Participante G)

(...) tento encontrar a “minha” Animação, que está algures entre o que me foi ensinado e o que vou aprendendo enquanto animadora no mundo do trabalho” (Participante E)

“Dinâmica, acção e participação.” (Participante C)

“Para e com as pessoas.” (Participante F)

O diferente público, inserido em contextos também eles díspares, facilitou uma diversidade de experiências e de opiniões. No entanto, como já verificado, esses factores influenciaram, por vezes, os índices de participação. Tendo-se verificado, na grande maioria dos casos, uma ligação perfeitamente identificável e educativa entre Animação e Cinema (com base nos dados recolhidos do tratamento das entrevistas aos participantes), que balanço é feito, relativamente ao saldo final das oficinas?

“Como fiz a oficina com um grupo de animadores, fiquei a observar a postura deles, a forma como argumentam as situações, transpondo eu para os factos do dia-a-

dia, do que vejo, das acções que praticam. É um exercício que aconselho vivamente. É muito produtivo e rico.

A Oficina é, sem dúvida, um bom dispositivo para retirar ideias para o meu trabalho e, quem sabe, projectos que venha a fazer.” (Participante H)

“Acredito que com o cinema posso alterar sempre alguma coisa, seja a forma de pensar, seja a percepção que tinha de determinada coisa e depois descubro novas perspectivas. A oficina promove ainda a partilha de opiniões, constante e integrada” (Participante A)

“Mexeu com questões de injustiça que eu não suporto e automaticamente provoca sentimentos e sede de intervenção e mudança!” (Participante B)

“Das duas vezes que realizei a Oficina sai sempre satisfeito e com uma sensação estranha de bem-estar, de libertação. A Oficina superou sempre as minhas expectativas iniciais” (Participante C)

Mais uma vez, é interessante registar as opiniões de várias pessoas relativas ao balanço geral das Oficinas em que participaram, e constatar que, obviamente, diferentes pessoas reagem também de maneira distinta a estímulos semelhantes. Os dois últimos testemunhos dizem respeito a duas pessoas que participaram na mesma oficina, sendo que a sua reacção é completamente distinta. Estas características próprias, decorrentes do facto de cada um apresentar diferentes respostas a estímulos específicos, constituíram um dos desafios da oficina de Animação e Cinema, na medida em que, constantemente, os produtos e situações visionadas eram adequadas, em conformidade com as respostas, com a cadeia de interacções, e com situações de debate aceso ou timidez participativa;

“Este tipo de oficinas é complicado a dois níveis: a nível técnico e a nível emocional. É preciso ter-se um grande domínio nestas duas esferas, sendo que o dinamizador necessita de assumir o controlo da situação em situações de descontrolo por parte dos participantes, e essas situações podem aparecer com frequência. (Participante C)

As Grelhas de Observação constituíram também um elemento importantíssimo para a observação das dinâmicas e dos processos verificados no contexto oficina. Através destas conseguiram-se identificar dinâmicas fortemente participativas, principalmente no que diz respeito a grupos heterogéneos. As Oficinas realizadas com público diferenciado foram as que possibilitaram uma maior troca de comunicação e de interactividade, quer entre os vários participantes, quer destes com o tecido cinéfilo visionado.

Obviamente que outros factores pesaram nessa incidência (tais como o cansaço, predisposição, elementos já identificados anteriormente). No entanto, não deixa de ser curioso e interessante, embora compreensível, registarem-se elevados índices de participação entre elementos diferenciados (Alunos de cursos profissionais de Animação e alunos de cursos superiores de Animação, por exemplo). É compreensível, porque, de pontos de vista diferentes surgiam, muitas vezes, focos de comunicabilidade. Cada um pretendia apresentar o seu ponto de vista e defendia-o, tendo-se registado

sempre o respeito pela palavra do outro, com a atenção do moderador. Desta forma resultaram situações extremamente interessantes, fomentando estratégias de actuação variadas, e vários apontamentos socioculturais.

Resultaram desta teia de interacção, com o grupo e com o visionado, algumas situações e apontamentos a assinalar:

(No debate) *“A maneira como as pessoas interpretam as coisas e a diferença com que o fazem é alucinante”* (Participante H)

“Para mim o momento mais forte da Oficina foi quando vi alguns dos participantes a chorar, com alguma dificuldade em controlar as suas emoções – o que não significa que seja um aspecto negativo”. (Participante C)

“No momento em que compreendemos o real objectivo da oficina sofremos um impacto. Quando nos apercebemos de que realmente o Cinema e a Animação estão interligados” (Participante E)

Este impacto, que parece querer emergir da maior parte das comunicações aqui apresentadas, diz respeito principalmente à cadeia de sensações que se vão estimulando, através de diversos elementos sociais, culturais e educativos, directamente relacionados com especificidades concretas dos participantes. A partir de um estudo, que na maior parte das vezes era efectuado nos primeiros minutos da oficina, apresentavam-se extractos particulares, visando estimular a sensibilidade, a individualidade e a natureza de cada um dos intervenientes presentes.

Poderá concluir-se, através desta apresentação de diversos testemunhos, que em todas as oficinas o saldo foi extremamente positivo. Tal não corresponde inteiramente à verdade. Pese embora o facto de que na maioria se registaram índices satisfatórios de participação, e uma associação coerente de ideias e perspectivas, houve alturas em que, por factores vários, a dinâmica foi manifestamente prejudicada.

As Grelhas de Observação e o bloco de notas, neste campo, apresentaram-se como utensílios indispensáveis, para uma maior compreensão deste fenómeno. Na maior parte dos casos, tal deveu-se à fadiga dos participantes (a duração das oficinas é de três horas, durabilidade à qual as pessoas respondem de maneira diferente), e num ou outro caso, do formador (duas das oficinas começaram com uma hora de atraso, por motivos de logística). O terceiro principal motivo identificado diz respeito directamente à timidez de alguns dos participantes, que simplesmente, têm receio de partilhar as suas opiniões e expô-las em grupo. Sobre este ponto específico, o formador terá também algumas responsabilidades, podendo, em situações futuras, encontrar meios diferenciados de estimular o público.

Os participantes apresentaram também as suas sugestões, entre as quais figuram as seguintes;

“Gostava que a Oficina fosse realizada – a título de experiência – para os seguintes tipos de públicos (em Oficinas diferentes):

- *Heterogéneo (ex.: um padre, uma prostituta, um médico, um advogado, um animador, um cigano, um skinhead, um homossexual, etc.);*
- *Com mais de 100 participantes;*

- *Deficientes visuais.*” (Participante C)

“Considero pertinente a distribuição de um documento com informações dos filmes e onde esteja referida a metodologia adoptada pelo animador para que sejamos possuidores de um instrumento cedido no âmbito dessa Oficina.

Antes de iniciar a Oficina, o animador poderá realizar uma dinâmica de grupo e auscultar os participantes sobre os seus interesses cinematográficos e pedir que o participante revele o nome do filme mais marcante na sua vida, justificando-se.” (Participante F)

“Penso que, em alguns casos é necessário resumir ou redimensionar os temas a explorar. E ainda penso que de acordo com os públicos a carga horária deve ser adaptada, podendo ser mais alargada sempre que o público seja adulto e esteja a trabalhar em áreas específicas.” (Participante A)

“Penso que o dinamizador deveria propor a realização de mais oficinas deste género.” (Participante G)

Em conformidade com o acima apresentado, e consequentemente resultante deste, a constatação de algumas lacunas existentes na condução e desenvolvimento da Oficina, surgem novos focos de crescimento e perspectivas interventivas.

Pese embora o facto de que, numa primeira instância e experiência, a Oficina ter ultrapassado largamente as expectativas, criando um laço identificativo para com os sujeitos, e estes para com ela, muitos aspectos poderão ser melhorados, e outros mesmo, implementados.

O principal objectivo encontra-se, no entanto, concretizado. A criação de um espaço onde a arte e a educação convivam em regime equilibrado e de enriquecimento mútuo. Um espaço que se alimente da comunicação, da criatividade, e da postura crítica perante o mundo, perante a cadeia de interações e de acontecimentos que nele se desenvolvem, num plano geopolítico, social e cultural.

A Animação e o Cinema perspectivam-se, perante a experiência apresentada (seis oficinas dinamizadas ao longo de sete meses), como realidades compatíveis e passíveis de interagirem num regime de complementaridade educativa e social, promovendo o espírito interventivo, criativo e crítico do sujeito. As várias opiniões apresentadas parecem enunciar isso mesmo, ainda que, naturalmente, identifiquem também vários aspectos a serem melhorados e/ou solucionados.

Futuramente, serão explorados novos conceitos, diferentes públicos, num aperfeiçoamento que se pretende integrado e participado, para e com os participantes.

5. 2 – Filme de Animação, Esfera Líquida

A criação deste percurso específico, traduzido na criação de um filme, e na sua posterior divulgação, centrou-se especialmente numa avaliação de premissas, directamente relacionadas com o tecido e metodologia da Animação.

O Desenvolvimento Local, a identidade, caracterização e espírito de um grupo, a capacidade de mobilização em prol de objectivos comuns, o exercício democrático de uma cidadania activa, a participação integrada em diferentes contextos educativos e

culturais, foram alguns dos aspectos e realidades focadas, de modo directo e que se pretendia integrado.

Ao longo de sensivelmente um ano, num período que se iniciou no mês de Maio de 2006 e teve o seu período de interregno em igual mês do ano seguinte, várias pessoas tentaram conciliar os seus trabalhos, as suas vidas (com tudo o que daí possa advir, tal como aspectos relacionados com o emprego, com os seus cursos específicos, etc.), em prol de um caminho e projecto específico.

A criação de um filme de Animação escondia o seu principal intuito e primordial alimento. Apresentava-se uma perspectiva de acção, centrada nos indivíduos e para estes, onde os mesmos não interagiam como facilitadores, mas como artesãos de uma matéria-prima, resultante da conciliação, integração e racionalização de esforços mútuos.

As duas equipas existentes (a de coordenação, fixa e com horários específicos, e a outra, mais liberta e de voluntariado constante), apresentavam um desafio importantíssimo. Este mais não era senão o de avaliar, até que ponto, tal projecto, que poderá ser visto como megalómano, resistiria, e em concordância, se alimentaria da criatividade, partilha e emotividade de todos os seus participantes.

O filme era portanto, não o principal objectivo ou resultado, mas um dos aspectos do processo. Era sem dúvida, uma etapa a atingir, a tradução real de todo um trabalho numa esfera prática e concretizadora. O que está agora em causa, nesta análise final, é primordialmente, a esfera de relações, dinâmicas e intervenções realizadas, num trabalho de grupo que teve a duração de um ano.

Resultantes do inquérito por entrevista, efectuado com alguns dos membros da equipa de coordenação do filme *Esfera Líquida*, surgiram alguns apontamentos interessantes:

“(...) é uma ideia completamente aliciante a de ter oportunidade de levar a cabo um projecto à partida hercúleo” (Membro D)

(Era um) “projecto megalómano para ser feito por amadores, mas que foi encarado de forma o mais profissional possível por parte do autor” (Membro C)

“Penso em todo o trabalho de equipa, no envolvimento das pessoas com o projecto” (Membro E)

Uma ideia ressalta destes testemunhos, e esta é a de o projecto ser avaliado como de difícil concretização, e quiçá, muito ambicioso. Este aspecto específico, mais que constituir uma análise fechada, foi um dos elementos principais que condicionou todo o processo de criação e desenvolvimento do filme.

Através da análise das grelhas de observação, foi possível constatar, que, na maior parte dos casos, ao invés de esta especificidade trazer contornos negativos, impulsionou o trabalho, a vontade e a motivação, tendo contribuído para uma maior união entre o grupo e para uma tentativa de esforços, de modo a conciliar os trabalhos com este projecto em particular.

“Quando se trabalha com amadores e com muitas pessoas é difícil gerir as disponibilidades de cada um, mas surpreendeu-me a mobilização de tanta gente” (Membro C)

“(...) num projecto destes, estamos todos dependentes uns dos outros, isso cria laços e reforça a ideia de grupo (equipa)” (Membro A)

“No filme todos lutaram por um objectivo comum, desenvolvendo a sua criatividade, aprendendo a trabalhar em conjunto, ouvindo opiniões contrárias, fazendo cedências, etc., tudo para que no fim se concretizasse o objectivo idealizado” (Membro C)

No entanto, a participação das pessoas, nem sempre se registou de igual forma:

“Eu acho que, apesar do nível de envolvimento no filme não ter sido igual para todos os elementos, acho que a condução do projecto foi bem conseguida. Quero eu com isto dizer, nem todos estavam de corpo e alma no projecto, cada um pelas suas razões, logo o trabalho do Carlos foi dificultado um pouco por isso, por essa falta de entrega” (Membro E)

Esta situação poderá ter resultado, como atesta o seguinte testemunho, do facto de

“O desenvolvimento [ter sido], (...), bastante conturbado e não considero que este desenvolvimento “atrofiado” do projecto de deva a má gestão ou mau planeamento. Porque é neste ponto que é necessário ter presente que a Esfera Líquida é um projecto pessoal que dispõe de uma carência total de recursos e cuja concretização dependia totalmente de uma comunidade de amigos pro bono, e que possuem agendas diferentes” (Membro D)

Esta incompatibilidade de horários, registada não só nas entrevistas realizadas, mas também nas grelhas de observação, analisadas no final de cada mês, condicionou com alguma gravidade a prossecução e o grau de eficácia do projecto. Porque resultante disto, não só a participação registava um decréscimo significativo, como também os graus de motivação acompanhavam essa tendência, contribuindo para uma menor contribuição dos membros mais activos.

Entre o filme (Cinema) e a A.S.E:

“a principal ligação é a interacção (...). Penso que a Animação trata exactamente disso, do animus, das almas dos indivíduos e sua dinâmica e interacção. E o filme, também como já referi, é uma interacção analítica entre o espectador e as personagens, uma dialéctica de pertenças e vivências.” (Membro D)

“Há temas subjacentes à Animação que são falados no filme, já que existem excertos de aulas deste mesmo curso. Para além disto, todo o trabalho de equipa (eu sei que estou sempre a referi-lo) é uma componente que também encontramos no trabalho do Animador. A gestão de pessoas e conflitos, de disponibilidades e pontos de vista são essências em Animação” (Membro E)

“Tudo o que desperte sentimentos, emoções e até a ausência destes é animação” (Membro A)

A ideia de pertença a um grupo, a participação integrada, foi também uma das raízes fundadoras do blogue sobre o filme *Esfera Líquida*, o qual coexistiu enquanto os trabalhos eram desenvolvidos. Relativamente à participação registada nesse espaço específico, esta, pese embora o facto de concentrar algumas contribuições, é analisada como insuficiente, dada as visitas diárias identificadas (o blogue registou uma média de 40 visitas diárias). Das pessoas que visitavam o espaço, poucas contribuíram com sugestões, apontamentos, etc.

O mesmo não se poderá dizer dos níveis de participação e interesse registados pelos alunos e alunas da ESEC, num campo mais prático e presente, oriundo(a)s dos mais variados cursos, os quais aderiram em grande escala à possibilidade oferecida de contribuir activamente para esta dinâmica específica.

Foram constantes as sugestões, críticas, trabalhos efectuados, paralelamente à idealização de medidas para solucionar problemas que iam aparecendo. Um destes problemas, senão o mais grave, visou o actor principal do filme, que a meio do projecto o teve que abandonar.

Esta situação mobilizou uma união e conciliação de esforços deveras assinalável, que se estendeu a iniciativas e movimentações várias, as quais resultaram na rápida resolução do problema.

Este espírito de equipa, que cresceu a partir dos problemas vivenciados, e que se foi estendendo ao número de participantes voluntários do projecto, concretizou-se com maior força e dinamismo aquando da possibilidade de filmar na escola, com variados grupos de pessoas a apresentarem as suas contribuições (vários alunos e alunas da ESEC, do curso de Teatro e Educação, ASE, Música, disponibilizaram-se para serem figurantes, actores e actrizes, ou mesmo apoiarem as gravações, a par de outros apoios diversos).

O principal *handicap* deste projecto, foi, desde o início, o tempo disponível para o concretizar, e o espaço manifestamente insuficiente para o desenvolvimento e maturação de que dispunha:

“A ideia que me deu foi que se fez o que se pode, a partir das possibilidades que as pessoas dispunham. Sempre que possível, as filmagens eram realizadas, e o pessoal comunicava entre si. Foi pena não termos mais tempo para desenvolvermos mais o trabalho” (Membro C)

A concretização de um produto final palpável e identificável, foi por isso, enormemente condicionada. O projecto do filme, por todas as vivências verificadas e analisadas, por um espírito de grupo que se foi fomentando da resposta de todos e todas às várias necessidades e desafios sentidos, permanece aberto e disponível para nova aposta.

O filme, pese embora o seu desenvolvimento conturbado, dependente dos factores já apresentados, registou uma multiplicidade de cenas gravadas, assim como dois pequenos *trailers*¹² de apresentação. Além disso, alimentou uma dinâmica que registou elevados índices de satisfação entre os participantes, de seu nome *Free Hugs*.

¹² Os dois *trailers* encontram-se presentes, tanto no blogue oficial do *Esfera Líquida* (www.esferaliquida.blogspot.com), como em www.carlosmiguel.eu, na secção Projectos / *Esfera Líquida* / Multimédia / Vídeos.

Os *Free Hugs*, já apresentados num ponto anterior deste estudo, concentraram uma equipa de voluntários, dispostos a caminhar pela cidade de Coimbra, distribuindo abraços a todas as pessoas que com eles cruzavam caminho. Esta iniciativa realizou-se no dia 5 de Maio de 2007¹³, durante toda a tarde.

Apesar de ser uma dinâmica real, concretizada num dado espaço e momento, por pessoas participantes a nível voluntário, contribuiu também para o enriquecimento do filme. As situações, conjunto emocional e afectivo de dinâmicas foram registadas em vídeo, estando guardadas para futuramente serem utilizadas no filme “Esfera Líquida”.

Novamente, na dinâmica dos *Free Hugs*, se notaram diferenças entre os índices de participação. Numa primeira instância, encontravam-se várias pessoas registadas, querendo participar na implementação do evento, sendo que no final, apenas algumas surgiram. O saldo final desta actividade poderá ser considerado como extremamente positivo, analisando as notas e as conversas informais realizadas com todos os voluntários.

A maioria registou o dia como especial, único e indescritível, porque condensou um conjunto de emoções e de sensibilidades, ao mesmo tempo que favoreceu a redescoberta de estímulos e de individualidades.

Existem alguns factores a ter em conta, aquando de uma análise profunda e cuidada, após este ano de trabalho. Primeiro que tudo, a dificuldade inerente ao facto de criar e desenvolver um filme. Não só será necessário a participação e a existência de voluntários para contribuir, mas também a disponibilidade a nível técnico, de meios e de instrumentos que possibilitem a prossecução equilibrada dos trabalhos.

É necessário realçar que o espírito de equipa, a entreajuda e o dinamismo verificados em algumas etapas do desenvolvimento do filme, foram condensados por esses *handicaps* técnicos.

As mesas de mistura, microfones, gravadores e câmaras de vídeo, constituíram elementos que foram facultados devido ao esforço e contribuição conjunta dos vários participantes do projecto. A sua participação, era acima de tudo, voluntária e directamente dependente dos seus cursos, trabalhos e demais elementos relacionados com as suas vivências pessoais.

Obviamente que todos estes aspectos eram do conhecimento do dinamizador do projecto, aquando do início do percurso. Mais importante que tudo, a consciência deste detinha o conhecimento real das contingências especiais do mesmo projecto. Não existiam elementos a tempo inteiro (nem mesmo o dinamizador), assim como não existiam patrocínios.

Não poderá ser feita no entanto, uma leitura de isenção de culpas. O projecto estagnou, não conseguindo atingir um dos seus objectivos, o qual se encontrava representado na concretização de um filme, uma realidade palpável de todo um trabalho efectuado em equipa.

No entanto, o mesmo proporcionou esferas privilegiadas de intervenção em grupo, numa conjugação de esforços entre diferentes agentes de um mesmo território físico, ou de múltiplos, sem no entanto concretizar-se na plenitude. Existiu uma troca e aplicação de conhecimentos, competências e capacidades artísticas, mas a mesma não teve a repercussão desejada, enquanto elemento totalizador de uma criação final global.

¹³ A dinâmica realizada no contexto Esfera Líquida, inspirada na ideia original de Juan Mann, pode ser visionada no Blog Oficial da Iniciativa, acessível em www.freehugscoimbra.blogspot.com

Verificou-se a mútua ajuda entre vários agentes físicos de um território, a nível artístico, técnico e profissional (existiu a contribuição por parte de técnicos de som de lojas de música, de proprietários de cafés e restaurantes, de elementos de Câmaras Municipais, etc. no caso da cidade de Pombal), propiciando uma dinâmica de Desenvolvimento Local, visando a promoção da capacidade de alguns dos seus habitantes em impulsionarem as suas competências.

No entanto, o processo acabou por estagnar, vítima de uma cada vez maior impossibilidade de conciliar datas, tempos e disponibilidades, entre todos os elementos participantes. As duas equipas principais do filme, resultantes de dois espaços distintos (Pombal e Coimbra), encontraram-se sem possibilidade de poderem contribuir.

A maturação do filme, e seu desenvolvimento traduziu, no entanto, uma possibilidade real de concretização sociocultural e educativa assinalável. Não só pela paixão manifestada pelos participantes, mas também pelo fluxo de competências, criatividade, conjugação de esforços e apetência artística que fomentou.

Os seus defeitos são vários, inscrevendo-se primordialmente na gestão de processos, na avaliação de instrumentos e necessidades, a par de uma estruturação precisa do tempo e do espaço.

Um projecto como estes necessita de tempo, de disponibilidade e obviamente, de meios. Necessita de uma equipa a tempo inteiro, que concretize etapas e tarefas com eficácia e eficiência. Precisa de uma calendarização pouco flexível que estimule ainda mais a troca de contributos e fortaleça o espírito de grupo, a aquisição de competências.

Obviamente que, resultante destes aspectos referidos acima, contribuirá também a presença de técnicos e de individualidades ligadas ao meio artístico, as quais poderão elevar ainda mais as capacidades do mesmo projecto, ao mesmo tempo que impulsionam e valorizam a capacidade, sensibilidade e criatividade dos participantes.

Acima de tudo, o projecto específico do filme “Esfera Líquida”, ajudou a redescobrir novas formas de fazer Animação, com um conjunto diversificado de participantes, os quais tiveram a oportunidade real de contribuírem activamente com as suas sugestões, críticas e capacidades, para um projecto de Animação e Cinema, que fomentou a cooperação entre as duas realidades, aos níveis, educativo, cultural e social.

É um projecto que se mantém em aberto, e o qual não se encontra finalizado, passível de ser constituído por todos e por todas que assim o desejam, através das contribuições que poderem oferecer.

O seu futuro, poderá passar por;

“Considero bastante importante uma reunião com TODOS os elementos constituintes do filme por várias razões. Julgo que também poderia ser uma mais valia todos nos conhecermos “bem”, de forma a haver um grande à vontade entre todos e que facilita a comunicação.” (Membro B)

“Continuo a achar que não se justificava uma longa-metragem, e que uma curta seria mais interessante e mais fácil de concretizar” (Membro C)

“Acho que é chegada a altura de subir um pouco fasquia e partir para outro desafio.” (Membro A)

“Quem sabe, futuramente, o mesmo grupo de trabalho não se poderia reunir, desta feita com recursos e num plano mais eficaz a nível de investimentos, e realmente concretizar o filme no todo.” (Membro D)

VI – Considerações Finais

O tecido conceptual e teórico abordado, focalizado no Cinema enquanto prática e metodologia da Animação, apresentou-se como uma plataforma riquíssima de intervenção.

No decorrer da Investigação, enquadrada numa dinâmica constante de intervenção social e cultural, com públicos diversificados e em contextos diferentes, foram alcançados alguns objectivos, pese embora o facto de que, paralelamente, muitas outras dinâmicas se foram inviabilizando, principalmente por motivos de *timing* e de coordenação de matéria prima individual/intelectual.

A Animação, enquanto prática, metodologia e agente defensor da mudança, da intervenção social e cultural, apresenta-se como facilitadora da actuação do indivíduo, através de um conjunto de estímulos que despertem a sua necessidade de desenvolvimento, procurando colmatar deficiências a vários níveis, em vários contextos de interacção.

Pactuando o meu pensamento com esta filosofia, regi a minha actuação e as minhas práticas numa intersecção equilibrada e dinâmica, entre a Animação e o Cinema, procurando, através desta, contribuir para o esclarecimento educativo, formativo, pedagógico e cultural entre estas duas vertentes. Um esforço que se centrasse numa necessidade vincada de encontrar um equilíbrio, racionalizando os dois universos, procurando que um não anulasse o outro, ou mesmo que um não se aproveitasse do outro para sobressair, para se identificar como prática principal e dominante.

Primeiro que tudo serei Animador. Não porque o curso que frequento me pronuncia essa evidência, mas porque a minha formação, o enriquecimento que fui recebendo ao longo dos anos, e os conhecimentos absorvidos me despertaram a necessidade de me identificar como tal. Uma necessidade que não se reveste de obrigatoriedade, antes de unificação com o meu pensamento, com as minhas competências e historial intelectual e prático.

Mas paralelamente ao facto de me identificar intimamente com o universo da Animação, consigo também reconhecer riqueza, matéria-prima, qualidade e arte quando a encontro noutros domínios. É uma capacidade que todos teremos, decorrente da nossa condição, e de um desejo mais ou menos vincado de procurarmos novos horizontes, diferentes perspectivas e actuações que potencializem essa capacidade de identificação.

O Cinema, mais que um espaço meramente lúdico e/ou de entretenimento, fomentou, desde tenra idade, um fascínio individual. Neste projecto, mais que aproveitar esse fascínio ou racionalizar essa paixão, procurou-se canalizar todo um conjunto de sensações, para o universo da Animação, numa esfera de actuação, práticas e teorias que regem o meu pensamento, ideologia e convicções.

Cinema como prática intelectual, humana. Como tecido de partilha social, cultural e ideológica. Cinema como artefacto, como ferramenta de mudança, de identificação de “transtornos” geopolíticos. O cinema como metáfora da diferença, identificando a voz contra a opressão, combatendo os problemas marcantes da sociedade e do conjunto histórico de desenvolvimentos a um nível global.

Cinema Animação, proponho eu, assim como proponho uma Animação Cinema. Um espaço privilegiado que potencialize a troca de experiências, a análise educativa, consciente e criteriosa, relativamente a aspectos e dinâmicas importantes para o desenvolvimento e crescimento da sociedade e dos que nela habitam. Através dessa pedagogia, de uma educação preparada para uma sociedade cada vez mais institucionalizada em estímulos visuais, tentar alcançar a autonomia, numa demonstração das capacidades dos sujeitos, por eles próprios, nos seus contextos específicos.

Este Desenvolvimento Local, implementado a partir das vocações artísticas, a nível sensitivo e humano, impulsionaria a partilha de riqueza, individual e em grupo, processo participado na aplicação da mesma em diferentes contextos de lazer, trabalho e/ou vocação.

Uma perspectiva centrada nas raízes da Animação, numa consciência crítica e participada, a partir das vozes dos sujeitos e de uma aplicação consciente de uma cidadania activa, em prol de uma educação rejuvenescida, acompanhando o percurso da sociedade, cada vez mais refém de dispositivos visuais e gráficos.

O Cinema representando uma voz, muitas vezes partilhada de muitas outras vozes, clamando a necessidade da igualdade de género, lutando contra a exclusão social, contra o preconceito racial e etnográfico. Imaginando alternativas através de argumentos geopolíticos, numa toada identificadora de problemas culturais, sociais, humanos.

Um Cinema que é, efectivamente “animativo” sem, no entanto, procurar “imitar” ninguém, ou nenhuma esfera de intervenção em especial. O Cinema inova-se a si próprio, a partir de si próprio e do mundo. Tal como a Animação, a qual nasce da necessidade dos seus “públicos”, e da (in) consciência por parte de um mundo cada vez mais galopante.

A Animação, na sua prática Sócio-educativa, prima pelo sublinhar de uma metodologia educativa, a um nível de formação e facultação de aprendizagem que dote o indivíduo e o estimule a desenvolver-se, aprendendo com gosto. É esta a minha Animação Socioeducativa. Um saber com sabor, com um crescimento da identificação individual e colectiva perante esse mesmo conhecimento.

A união das duas realidades foi um desafio que abracei, com o máximo de disponibilidade, ânimo e criatividade, na medida em que a crença depositada neste projecto era elevadíssima, e por isso, este era grandemente estimulante.

Foi com extremo orgulho e profissionalismo que encarei este desafio específico, sendo que, no final, o saldo não poderá ser completamente positivo, nem mesmo concretizar-se num horizonte risonho. Muitos desafios encontram-se inacabados, assim como a necessidade cada vez maior de valorizar a diferença, enquanto prática equilibrada, coerente e dinâmica.

Preciso de pensar que sou um Animador, porque me sinto como tal. E para pensar que um dia o serei, terei que, diariamente, acreditar no que faço, e acreditar que os outros têm capacidade para alcançar a mudança, e o desenvolvimento nas suas vidas, perante a adversidade.

Isto alcança-se através da iniciativa, do desafio, do abraçar de novas perspectivas e horizontes. Um animador ou uma animadora terá primeiramente, que estar em paz consigo próprio(a). O seu trabalho trar-lhe-á a paz necessária para estimular o desenvolvimento e o crescimento. Ao crescer estará a fazer os outros crescer. Ao ver os outros crescer, estará a crescer também.

Durante este percurso, fui-me sentindo Animador. Porque vi pessoas crescerem, ao meu lado e identifiquei esses processos, a partir da minha formação. Verifiquei um estímulo a nível local, quer a nível de identificação com realidades e premissas, quer numa identidade de grupo que se foi formando.

Não foi um caminho fácil, porque o Cinema é visto, por vezes, somente como arte. E daí, resulta, frequentemente, o choque entre Arte e Ciência, em algumas esferas de pensamento. Mas é através dos desafios que crescemos. E num curso, num processo, num estudo, consoante a exigência do desafio, aumenta, simultaneamente, a capacidade de crescermos como Homens ou Mulheres.

A participação activa e consciente, num dinamismo que se pretende enriquecedor a nível pessoal e colectivo, empreende a necessidade de identificação plena com o tecido teórico prático abordado. Um crescimento saudável e vitamínico, implica a criação de processos que potencializem essa acumulação de positivismo, sendo este percebido como tal pelos seus receptores.

O Desenvolvimento Local será a vitamina de tecidos físicos, de gentes oriundas de diferentes culturas e contextos sociais. O alimento que fomentará o crescimento das capacidades interventivas, através da comunicação, intervenção, disponibilidade criativa e empreendedora, dos vários sujeitos, em prol de um futuro sustentado e participado.

Alimentamo-nos de vitaminas quando sabemos a riqueza das mesmas. E quando através delas, potencializamos ainda mais o nosso corpo e mente, no sentido de intervir, de dar mais de nós, numa libertação intelectual e física.

Quantas mais vitaminas existirem, mais possibilidades teremos de nos revitalizar.

Este projecto procurou ser, simultaneamente, vitamina e vitaminado, numa troca de sabores traduzidos numa interacção constante entre o tecido físico, político, social e cultural.

Referências

Albino, José Carlos Coelho (1997). Descentralização: poder central, poderes locais, participação cívica e política *In Actas do Encontro Desenvolvimento e Poder Local nos Países da CPLP*. Lisboa: CIDAE.

Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural, (APDASC), (2006). Sítio oficial da Associação. Retirado a 15 de Maio, 2006, de http://www.apdasc.com/pt/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=76

Barcoso, Cristina (2002). *Zé Analfabeto no cinema: o cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952/1956)*. Lisboa: Educa.

Carmo, Leonardo (2003). O cinema do feitiço contra o feiticeiro. (Versão Electrónica). *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 32, Maio – Agosto, 2003. Retirado a 20 de Maio, 2006, de <http://www.rioei.org/rie32a04.htm>

Fragoso, António (2005). Contributos para o debate teórico sobre o Desenvolvimento Local: Um ensaio baseado em experiências investigativas. *In Revista Lusófona de Educação*, Número 005, pp. 63 – 83. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Lopes, Marcelino de Sousa (2006). *A Animação Sociocultural em Portugal*. Chaves: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural

Melo, Victor Andrade de (no prelo). *Animação Cultural e Cinema: “Os comentários cinematográficos”*. Capítulo 3. Texto cedido por Victor Melo ao autor do capítulo.

Paixão, Maria de Lourdes Ludovice (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

Reia-Baptista, Vítor (1995). Linguagens Fílmicas, Cinema e Pedagogia da Comunicação. (Versão electrónica) *Revista Comunicar*, n.º 4, Grupo Pedagógico Andaluz Huelva, 1995. Retirado a 20 de Maio, 2006, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/reia-baptista-linguagens-filmicas.pdf>

Ribeiro, Eduardo Jaime Torres (2002). Alfabetização Cinematográfica e audiovisual. *Jornal A Página*, ano 11, n.º 112, Maio 2002, p.46.

Rosário, Maria dos Anjos Monteiro do (1997). Associativismo e parcerias para o desenvolvimento *In Actas do Encontro Desenvolvimento e Poder Local nos Países da CPLP*. Lisboa: CIDAE.

Sachs, Wolfgang (Ed.) (2000). *Dicionário do Desenvolvimento, Guia para o conhecimento como poder*. (Trad. Joscelyne, Vera., Gyalokay, Susana de, e Clasen, Jaime). Petrópolis: Editora Vozes.

Glossário

- APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural.

- APDASC – DRC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sociocultural – Delegação Regional do Centro.

- ASC – Animação Sociocultural

- ASE – Animação Socioeducativa

- ESCO – Escola de Serviços e Comércio do Oeste

- ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

- ESEG – Escola Superior de Educação da Guarda

- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Composição
Fernando Sadio Ramos

Impressão e Encadernação:
Impressões e Soluções

