

La compleja relación humana en el espacio escolar: ¿Qué nos tiene que revelar la indisciplina, el currículo y la cultura?

Rosane Barreto Ramos dos Santos^{I,II}

Paulo Pires de Queiroz^{III,IV}

<https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.5407>

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativo-descriptiva, autorizada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidade Federal Fluminense, de acuerdo con dictamen consubstanciado n.º 2.112.310, realizada en dos escuelas de la ciudad de Nova Iguaçu, estado de Rio de Janeiro, y tuvo como objetivo identificar las impresiones de profesores y estudiantes sobre la indisciplina y cultura estudiantil en el espacio escolar, así como observar los actos indisciplinarios y analizar la importancia de los diálogos interculturales en la reducción de conflictos. Utilizando Barreto (2018), Caldeira (2007), Silva (2020), Freire (2016), Tardif (2014), Candau (2012) y Walsh (2009) como referencia teórica, se abordaron los ejes de indisciplina, currículo y cultura en el cotidiano de la escuela básica y las relaciones que se desarrollan entre docentes y alumnos. Como instrumentos se utilizaron: observación de campo, análisis documental y entrevista semiestructurada a seis docentes y veinte alumnos de los 7º y 9º años de primaria involucrados en situaciones de conflicto e indisciplina en las prácticas de aula. La triangulación de los datos obtenidos durante la investigación reveló la necesidad de construir diálogos interculturales por medio de prácticas curriculares flexibles y plurales que hagan factibles construcciones pedagógicas de reconocimiento y valoración de los diferentes

^I Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <rosanebarretorj@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-3188-908X>>.

^{II} Maestra en Diversidad e Inclusión por la Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <ppqueiroz@yahoo.com.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-0609-6424>>.

^{IV} Doctor en Filosofía y Humanidades por la Columbia Pacific University, San Rafael, California, United States – Título reconocido por la Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

sujeitos en sus orígenes étnico-histórico-culturales, resolviendo situaciones de conflicto, contribuyendo, así, a un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso.

Palabras clave: diálogo; escuela básica; interculturalidad.

Resumo

"A complexa relação humana no espaço escolar": o que indisciplina, currículo e cultura têm a nos revelar?

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa-descritiva, autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, de acordo com o parecer consubstanciado nº 2.112.310, realizada em duas escolas da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro, que trazia como objetivos identificar as impressões de professores e alunos sobre indisciplina discente e cultura no espaço escolar, bem como observar os atos indisciplinados e analisar a importância de diálogos interculturais na diminuição de conflitos. Utilizando como referencial teórico Barreto (2018), Caldeira (2007), Silva (2020), Freire (2016), Tardif (2014), Candau (2012) e Walsh (2009), foram abordados os eixos indisciplina, currículo e cultura no cotidiano da escola básica e as relações desenvolvidas entre docentes e discentes. Como instrumentos foram empregados observação de campo, análise documental e entrevista semiestruturada com 6 professores e 20 alunos dos 7º e 9º anos do ensino fundamental, envolvidos em situação de conflito e indisciplina nas práticas de sala de aula. A triangulação dos dados obtidos ao longo da empiria revelou a necessidade de serem construídos diálogos interculturais por meio de práticas curriculares flexíveis e plurais que viabilizem construções pedagógicas de reconhecimento e valorização dos diferentes sujeitos em suas origens étnico-histórico-culturais, dirimindo situações de conflito e contribuindo, assim, para um processo de ensino-aprendizagem exitoso.

Palavras-chave: diálogo; escola básica; interculturalidade.

Abstract

"The complex human relationship in school environment": what can indiscipline, curriculum and culture tell us?

This article results from a qualitative-descriptive research. It was authorized by the Committee of Ethics in Research from the Fluminense Federal University, in accordance with the document parecer consubstanciado nº 2.112.310. The research was carried out in two schools in the city of Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, aiming to identify teachers and

students' perceptions about student indiscipline and culture in school. It also intended to observe acts of indiscipline and to analyze how intercultural dialogues act to reduce conflicts. Using Barreto (2018), Caldeira (2007), Silva (2020), Freire (2016), Tardif (2014), Candau (2012), Walsh (2009), as a theoretical reference, the axes indiscipline, curriculum and culture were addressed in the daily life of the basic school and the relationships developed between teachers and students. As instruments, it was used field observation, document analysis and semi-structured interviews with six teachers and twenty students from the 7th and 9th years of elementary school, involved in conflict and indiscipline in classroom practices. The triangulation of the data obtained throughout the empiry revealed intercultural dialogues must be built through flexible and plural curricular practices that enable pedagogical constructions of recognition and appreciation of the different subjects in their ethnic-historical-cultural origins, resolving situations of conflict, thus contributing to a successful teaching-learning process.

Keywords: basic school; dialogue; interculturality.

Introducción

Reflexionar a respecto de los problemas relacionados con la indisciplina y los aspectos culturales de los estudiantes desde la perspectiva de cómo se construyen los procesos educativos dentro del espacio escolar es un tema que preocupa a los educadores hacia una resignificación de las bases sobre las que se basa la enseñanza. Sociedad en movimiento, historias y orígenes plurales, convergentes o divergentes en medio de prácticas pedagógicas y curriculares, nos dirigen a redefinir nuestras miradas sobre las diversidades culturales presentes en la vida cotidiana de la escuela básica, dirigiéndonos a comprender la indisciplina y la diversidad humana como algo que no termina en sí mismo, sino que está rodeado de significados.

La investigación, aprobada bajo el dictamen n.º 2.112.310 del Comité de Ética en Investigación, se desarrolló en dos escuelas del sistema escolar público de la ciudad de Nova Iguaçu, ubicada en el estado de Rio de Janeiro, siendo seleccionados tres profesores y diez alumnos de cada escuela, involucrados directamente en situaciones de indisciplina o conflicto en el espacio escolar, basada en la metodología cualitativo-descriptiva de Minayo (2016). Se diseñaron los siguientes objetivos: identificar las impresiones de profesores y alumnos sobre la indisciplina y la cultura estudiantil en el espacio escolar, observar actos indisciplinarios y analizar la importancia de diálogos interculturales en la reducción de conflictos. En el curso de los objetivos, preguntamos: «¿Cómo comprender las relaciones entre la indisciplina estudiantil y la diversidad cultural en el espacio escolar para contribuir a una enseñanza más democrática?». Para discutir los resultados, se aplicó la triangulación de datos de Triviños (2007), compuesta por el referencial teórico, por el análisis documental, por las entrevistas

semiestructuradas y por la observación de campo, configurándose como los instrumentos que posibilitaron los resultados de la investigación en profundidad y extensión.

Las preguntas siguen siendo las mismas: ¿Por qué el alumno no considera atractiva el aula? ¿Será la indisciplina un problema social y cultural? ¿Cómo discutir identidad y diferencia entre alumnos y profesores, creando conciencia y deconstruyendo las preconcepciones? ¿En qué prácticas curriculares diversas pueden contribuir? ¿Cuál es el papel del docente en el medio de este reto? Estas son algunas preguntas comúnmente utilizadas y exhaustivamente repetidas por los docentes, pero que aún carecen de respuestas que estén relacionadas con acciones modificadoras y flexibles de teorías y prácticas educativas.

Buscando responder a estas preguntas desafiantes, la relación que existe entre la indisciplina del estudiante y el no reconocimiento de la diversidad cultural basó la investigación a partir de sus aspectos monoculturales o interculturales y en la conducción para que el aprendizaje sucediera, manteniendo la pasividad del papel del estudiante o permitiendo que el alumno construyera activamente sus formas de aprendizaje.

La indisciplina estudiantil y sus matices

Los actos de enseñar y aprender se construyen entre sí y simultáneamente entre profesores y alumnos. Es una relación en la que "[...] quien enseña aprende enseñando y quien aprende enseña aprendiendo" (Freire, 2016, p. 25). Para que este supuesto sea efectivo en la práctica del aula, necesita estar relacionado a vínculos de pertenencia y significado que lleven a los individuos a construir puentes (Vasconcellos, 2006), acercando quién yo soy, quién representa el otro y cómo podemos recorrer este camino, sin que las diferencias sean vistas como un obstáculo a lo largo del trayecto. La transitoriedad y la oportunidad de conocer nos permiten salir de nuestra zona de confort, nos brindan oportunidades para que la caminata sea continua. Es el *estar siendo* y la *inconclusión* del ser humano de Freire (2016) que posibilitan esta travesía constante e ininterrumpida.

Según Barreto (2018), Caldeira (2007) y Vasconcellos (2006), cuando se interrumpe el estrechamiento de estos lazos, la experiencia de la escuela se convierte o de manera negativa o como una señal de que los cambios son necesarios. Las coyunturas que involucran el sistema educativo, la práctica pedagógica alejada de la realidad de los alumnos, las teorías predominantemente monoculturales, o cualquier otro factor agravante que configure situaciones inconvenientes en la escuela, pueden ser consecuencias o causas de la indisciplina estudiantil. Además, cuando algunos factores no se tienen en cuenta en el aula, como la historia de vida de los alumnos, sus orígenes, sus experiencias sociales y culturales que entran en conflicto con la propuesta curricular homogeneizadora, también pueden ser facilitadores de conflictos e indisciplina. (Caldeira, 2007).

Por lo tanto, reflexionar sobre las situaciones que involucran la indisciplina puede variar de acuerdo con la propuesta de la institución educativa en la que se inserta el alumno y la concepción del tema por parte de los profesores. Desde la estigmatización de la indisciplina como trastornos comportamentales en sí misma hasta las percepciones plurales sobre los contextos de los alumnos, los actos indisciplinarios pueden guiar a los educadores a reflexionar sobre sus prácticas y las condiciones en las que se manifiestan ciertas conductas inapropiadas (Barreto, 2018).

Alumnos desinteresados cumpliendo excesivos contenidos programáticos, profesores que trabajan demasiado para lograr currículos extensos que necesitan ser finalizados de acuerdo con la burocracia del sistema educativo, llevándolos a una escasa reflexión sobre las teorías a enseñar y transforman el acto dinámico y curioso de la enseñanza en mecanicismo y productivismo. No es de extrañar que lo que es consistente de este escenario sea la insatisfacción e indisciplina de los estudiantes y el desánimo de los profesores. El profesor está allá, los contenidos se cumplen, pero ¿Cuál es la calidad en la que se construye el trabajo? ¿Qué espacios placenteros de intercambios se establecen? En este escenario, la educación se desvanece de sentido y de pertenencia y los protagonistas de este proceso se distancian de valorar el papel de cada uno.

Se suma a este panorama un espacio de infraestructura desfavorable, insuficiente para acomodar a alumnos y profesores de una manera cómoda. Si reflexionamos sobre cómo se prepara un aula para recibirlos, concluiremos que, en la gran mayoría de los establecimientos educativos, el espacio físico no invita al aprendizaje. Son problemas con la ventilación, la iluminación y las carteras, entre otros que dificultan las formas plurales de aprender y enseñar (Barreto, 2018).

Como observamos, considerar la indisciplina estudiantil solo por lo que los estereotipos la reducen no contemplaría los diversos contextos subjetivos involucrados en las relaciones humanas, emocionales, culturales y de las prácticas de enseñanza que involucran las acciones de enseñar y aprender. Pensar en la escuela no se trata solo de contenidos y aprobación. Es más que eso. Se trata de percibir cómo se comportan los sujetos ante cada situación (Vasconcellos, 2006); es no confundir el aprendizaje con la productividad a gran escala; es considerar al alumno único en sus experiencias, respetando sus tiempos y momentos de aprendizaje; es incentivar a los profesores en sus poderes creativos; es comprender el espacio escolar como un organismo vivo y palpitante y, por lo tanto, considerar la relevancia de la escuela en la emancipación de sujetos que piensan y críticos de la sociedad que los rodea.

Prácticas curriculares y sus desarrollos

Prácticas curriculares y sus consecuentes contenidos apoyan contextos y acciones que pueden o reproducir el discurso monocultural de la clase dominante o producir acciones y reflexiones interculturales, fomentando

la percepción de las diferentes identidades de los alumnos, no solo en el ámbito escolar, sino en toda la sociedad. La forma como los sistemas educativos tratan y los profesores comprenden y ejecutan el currículo revela los objetivos de aprendizaje que pretenden desarrollar en sus alumnos.

El currículo ya no se restringe a las técnicas, a los procedimientos, al *cómo* hacer y enseñar contenidos. Él expresa relaciones de poder dentro del espacio escolar y es reflejo de la sociedad, del conocimiento y de las políticas que rodean los objetivos del aprendizaje. ¿A quién le importa que los estudiantes aprendan? ¿Quién selecciona lo que se debe enseñar? ¿Qué posición ocupan profesores y alumnos en este proceso? ¿En qué se basan los contenidos? Al ser homogéneo o heterogéneo, tradicional o crítico y emancipador, el currículo está cargado de ideologías y señala el tipo de educación e intencionalidad detrás del discurso escolar (Silva, 2020; Moreira, 2012). Es por medio de planes de curso y del aula, contenidos, estrategias, directrices y aplicabilidades que se revelan los propósitos implícitos o explícitos del currículo.

Desde esta perspectiva, el currículo es considerado un artefacto social y cultural. Esto significa que se coloca en el marco más amplio de sus determinaciones sociales, de su historia, de su producción contextual. El currículo no es un elemento inocente y neutro de transmisión desinteresada del conocimiento social. El currículo está involucrado en relaciones de poder, el currículo transmite puntos de vista sociales particulares e interesados, el currículo produce identidades individuales y sociales particulares. El currículo no es un elemento trascendente y atemporal –tiene una historia, vinculada a formas específicas y contingentes de organización de la sociedad y de la educación. (Tadeu; Moreira, 2013, p. 13-14).

Dentro del contexto escolar actual, con predominio ideológico tradicional y apoyado por la clase social dominante, Silva (2020, p. 32) advierte que:

[...] la ideología actúa de manera discriminatoria: ella inclina a las personas de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, mientras que las personas de las clases dominantes aprenden a comandar y a controlar.

Se configura como reto identificar en el sistema educativo cómo se delinear los procesos ideológicos, de manera que, a partir de este análisis, se elaboren currículos diversificados, poniendo a disposición planes de enseñanza, materiales didácticos y contenidos, extrayendo, en línea con la clase en la que enseña, una singularidad estratégica que contempla a los alumnos, recolectando de este complejo enredo la *boniteza* de Freire (2016) sobre el acto de aprender y enseñar. Se convierte en una experiencia en la que las relaciones no someten a los sujetos, sino que están representadas por puentes (Vasconcelos, 2006) cruzados en un movimiento continuo de cooperación, en que siempre hay algo a aprender y siempre hay algo a enseñar. Y en estas:

[...] condiciones de verdadero aprendizaje los estudiantes se transforman en sujetos reales de la construcción y reconstrucción de

los conocimientos enseñados, junto al educador, igualmente sujeto del proceso. [...] hace parte de su tarea docente no solo enseñar los contenidos, pero también enseñar a pensar bien. (Freire, 2016, p. 28).

Concientizar sobre la *boniteza* de la singularidad que constituye cada ser humano requiere preocuparse no solamente por la diversidad de identidades de los estudiantes, pero también de los profesores, en sus orígenes, historias y culturas (Tardif, 2014), además de la relevancia de su función social y profesional con los alumnos, elaborando las estrategias de planificación más adecuadas a la realidad de su clase, cuyos contenidos y currículos deben estar imbuidos de prácticas dialógicas con y sobre las diferencias –Candau (2008), Moreira (2012) y Freire (2016)–, integrando relaciones flexibles entre teorías y prácticas educativas.

Invitar a los alumnos a involucrarse en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, resignificando la pertenencia de estos actores en el aula y liderar su participación, puede contribuir a la reducción de situaciones de conflicto e indisciplina (Barreto, 2018), porque su enfoque y su energía estarán dirigidos a la construcción de su propio conocimiento, en que currículo, contenido y materiales didácticos no serán ajenos a su identidad. En consonancia, existe la oportunidad de establecer cambios, utilizando la crítica misma de lo que se presenta homogéneamente como verdad, como fuente de (re)conocimiento y lucha. Es un trabajo que se realiza en conjunto, en el que hay reciprocidad entre enseñar y aprender de alumnos y profesores.

Y en este sentido que enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es una acción por la cual un sujeto creativo da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y complaciente. No hay enseñanza sin aprendizaje, los dos se explican a sí mismos y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto uno del otro. (Freire, 2016, p. 25).

Es necesario, por lo tanto, que la escuela sea fomentadora de reencuentros de los individuos consigo mismos, (re)pensando en las prácticas curriculares y docentes, contenidos, materiales didácticos y, principalmente, mirando al estudiante no como un producto, sino como un sujeto en construcción. La escuela es responsable en este proceso, ya que asume una educación integral, ciudadana, crítica y emancipadora de los sujetos.

Interculturalidad en la escuela: un diálogo posible

Pensar interculturalmente la educación es retirar el estudiante de su anonimato educativo; se trata de distinguir en el acto indisciplinario la inquietud por falta de reconocimiento de su identidad y el sentimiento de pertenencia a este espacio (Barreto, 2018); es permitir por medio del diálogo crítico, posible por el sesgo que la interculturalidad propone, los sujetos se reconozcan como partes activas y protagonistas del proceso

educativo, transformando indisciplina en reconocimiento de las identidades plurales y de las diferencias que enriquecen socialmente, educativamente y culturalmente a cada individuo.

Por lo tanto, pensar la educación en términos de identidad y diferencia es preocuparse, primero, por las bases sobre las que se basa el aprendizaje, porque, así como el currículo es territorio ideológico de poder, también se constituye la cultura. Y como la educación no es neutra ni desculturizada (Candau, 2008, 2012; Moreira, 2012; Freire, 2016; Santos, 2016), pero llena de significados e intenciones, corresponde preguntarse a quién o a qué interesa determinado tipo de aprendizaje, que según los conceptos predominantemente monoculturales de la/en la escuela invisibilizan a los sujetos.

La indisciplina, de antagonista, puede pasar a desempeñar un papel protagónico hacia los cambios estructurales de valorización de las diferencias. Puede indicar que los procesos educativos no caminan hacia la subjetividad, invitándonos a repensar quién es el sujeto histórico y cultural que la escuela recibe y en qué supuestos ella trabaja diferencias que no inferioricen ni igualdades que homogeneicen a los sujetos (Santos, 2016).

[...] En la perspectiva de la diversidad, la diferencia y la identidad tienden a naturalizarse, cristalizarse, esencializarse. Son adoptados como datos o hechos de la vida social ante los cuales se debe adoptar una posición. [...] ¿No deberíamos, en primer lugar, tener una teoría sobre la producción de identidad y de la diferencia? ¿Cuáles son las implicaciones políticas de conceptos como diferencia, identidad, diversidad, alteridad? ¿Cómo se configuraría una pedagogía y un currículo que estuviesen centrados no en la diversidad, sino en la diferencia, concebida como proceso, una pedagogía y un currículo que no se limitasen a celebrar la identidad y la diferencia, sino que buscasen problematizarlas? (Silva, 2014, p. 73-74).

Estas cuestiones pueden ser más claramente contextualizadas a la luz del monoculturalismo y de la interculturalidad, porque los elementos culturales, políticos y sociales presentes en cada uno de los enfoques justifican y apoyan ciertos actos de aprender y enseñar que ocurren en las rutinas diarias de las prácticas y están de acuerdo con muchas de las situaciones de indisciplina que enfrentan las escuelas. Por lo tanto, es esencial saber si la institución educativa mantiene un enfoque monocultural, con currículos subordinados a los intereses de manipulación de los grupos dominantes (Silva, 2020) traducidos en contenidos de mantenimiento del *statu quo*, o asume una pedagogía crítica, revelando las potencialidades de los alumnos, rompiendo con la línea abisal (Santos, 2010), permitiendo un movimiento crítico de emancipación, en el que las historias de las páginas de los libros didácticos daltónicamente culturales (Cortês; Stoer, 1999) ganan diferentes colores y formas, permitiendo a muchos que se descubran a sí mismos y se reconozcan a sí mismos.

En este escenario, profesores son desafiados a deconstruir prácticas monoculturales presentes en una práctica pedagógica unilateral, que ideológicamente hace con que los alumnos practiquen papeles subordinados (Silva, 2020). Según Barreto (2018), Tardif (2014) y Candau (2008), abriendo espacios para el diálogo y una práctica pedagógica que incluya

a los diferentes personajes que están en el aula, los alumnos tendrán la oportunidad de desarrollar la criticidad y hacer otros aprendizajes (Walsh, 2009), configurando una educación de calidad que

[...] incentiva un proceso continuo de interacción y de innovación, centrado en la creatividad de los profesores y de las escuelas y en su capacidad para, constante y colectivamente, definir, evaluar y rectificar el proceso pedagógico. Calidad resultaría, entonces, de transacción, de cooperación, de reflexión, de un debate constante entre los diversos actores y grupos sociales interesados en los distintos aspectos del fenómeno educativo (Moreira, 2012, p. 182).

La interculturalidad responde a los deseos de una propuesta educativa igualitaria y diferenciada, mediante preguntas construidas de manera saludable entre los alumnos y sus profesores, estimulando los intercambios de experiencias de vida y de aprendizaje que van más allá de los supuestos monoculturales, configurándose como una alternativa que apoya las prácticas de enseñanza plurales, utilizando tiempos de aprendizaje, momentos de compartir y de reconocimiento de uno mismo y de los demás. Las luchas dejan de ser teorías daltónicas y se abren a los colores de los diferentes sujetos, reflejando la condición y posición social, el papel del alumno, del profesor y del aprendizaje.

La interculturalidad representa una lógica, no simplemente un discurso, construida a partir de la particularidad de la diferencia. [...] la lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no está separado de los paradigmas o de las estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica conoce estos paradigmas y estructuras. Y es a través de este conocimiento que se genera otro conocimiento (Walsh, 2019, p. 15-16).

Sin embargo, según Walsh (2009), se debe tener cuidado con el tipo de interculturalidad previsto en las acciones educativas, que muchas veces son utilizadas por la escuela, sin el conocimiento adecuado de sus matices. Walsh (2009) destaca dos tipos de interculturalidad, una titulada *funcional* y otra *crítica*. La interculturalidad funcional sirve a los intereses de la clase dominante porque causa la *falsa* sensación de respeto a la diversidad, pero en realidad sigue actuando de acuerdo con la lógica de poder eurocéntrica, “[...] para el control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, [...] ahora *incluyendo* a los grupos históricamente excluidos” (Walsh, 2009, p. 16). Aún, conforme Walsh (2009) y Santos (2010, 2016), esa es una forma de control de los considerados *subgrupos*, siendo también una forma de exclusión de los alumnos en su aprendizaje porque en la exigencia del cumplimiento del currículo, no *sobra* tiempo para otras formas de intervención, propicias a un debate profundizado sobre sus orígenes y condiciones sociales.

La interculturalidad llamada crítica, según Walsh (2009), apunta a la educación como un lugar de lucha, confrontación reflexiva, construcción colectiva de conocimientos, aporta una postura horizontalizada en el proceso de aprender y enseñar, pensando críticamente sobre lo que la identidad representa en el contexto de dominación de la clase hegemónica.

Así, plantea el papel y el lugar del estudiante en el mundo, ya que “parte del problema del poder, su estándar de racialización y de la diferencia [...] es una construcción de y desde las personas que han sufrido una sumisión histórica y subalternización” (Walsh, 2009, p. 21).

En esta dirección, nos impulsa y nos desafía a comprender las variables que promueven o dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso de la indisciplina y de la ausencia de diálogos sobre/con las diferencias. Oír al alumno, comprender el contexto de la escuela, implementar nuevas dinámicas en las prácticas de enseñanza que crean otros mecanismos de aprendizaje, pasando los sujetos de la objetividad de los estudios monoculturales a la subjetividad crítica y emancipadora que trabaje la igualdad y la diferencia, refleja los sentimientos de alumnos y profesores a lo largo de la trayectoria escolar.

Vemos que el modelo monocultural de escolarización está para la indisciplina, así como la indisciplina está para el monoculturalismo y el no reconocimiento de la diversidad cultural, homogeneizando la igualdad y la diferencia, estereotipando aprendizajes y desconsiderando la variedad de significados y experiencias que la relevancia de la palabra igualdad puede llevar (Candau, 2012).

El cambio a una dirección intercultural debe considerar la importancia del docente en la construcción de los principios democráticos. El profesor necesita estar dispuesto a cambiar, sabiendo que pensar y actuar de manera diferente requerirá un poco más de esfuerzo y de conocimientos sobre diferentes prácticas educativas posibilitadas por un currículo que estimule la heterogeneidad en sus teorías y acciones pedagógicas y valore las identidades de los individuos.

Metodología

Para contextualizar la dinámica de indisciplina, currículo y cultura en el espacio escolar, se desarrolló una investigación cualitativo-descriptiva para ayudar a la comprensión de los sujetos involucrados en la investigación en sus relaciones sociales, culturales y educativas en sus diversas interpretaciones, valores y actitudes que se desarrollan en los espacios escolares y en sus capacidades para elaborar conocimientos y producir prácticas para intervenir en los problemas que identifican.

Los sujetos/objetos de investigación, en primer lugar, se construyen teóricamente como componentes del objeto de estudio. En el campo, forman parte de una relación de intersubjetividad, de interacción social con el investigador, dando como resultado un producto integral que no es la realidad concreta, sino un descubrimiento construido con todas las disposiciones en manos del investigador: sus hipótesis y supuestos teóricos, su marco conceptual y metodológico, sus interacciones, sus entrevistas y observaciones, interrelaciones con los compañeros de trabajo (Minayo, 2016, p. 57).

La investigación se inició después de la autorización del Comité de Ética en Investigación de la Universidade Federal Fluminense bajo el dictamen n.º 2.112.310 y trajo como objetivos: identificar las impresiones de profesores y alumnos sobre indisciplina y la cultura estudiantil en el espacio escolar, observar los actos indisciplinarios y analizar la importancia de diálogos interculturales en la reducción de conflictos. Destacando este movimiento, la triangulación de datos, basada en el fundamento teórico de la investigación, sumado a su empiria (observación de campo y entrevistas realizadas con los profesores y alumnos) y los análisis de los documentos de las escuelas sistemáticamente observadas, compuso un amplio análisis de los datos en profundidad y extensión, ya que, en vista de la proporción de elementos que ocurrieron concomitantemente sería:

[...] imposible concebir la existencia aislada de un fenómeno social, sin raíces históricas, sin significados culturales y sin vínculos estrechos y esenciales con una macrorrealidad social" (Triviños, 2007, p. 38).

Experimentando tiempos, espacios y acciones en dos escuelas públicas municipales de la ciudad de Nova Iguaçu, en el estado de Rio de Janeiro, ubicada en una zona periférica conocida como *Baixada Fluminense*, fue posible desarrollar la investigación cualitativo-descriptiva que presentaba el problema "¿Cómo comprender las relaciones entre la indisciplina estudiantil y la diversidad cultural en el espacio escolar para contribuir a una enseñanza más democrática?", trayendo como hipótesis que el no reconocimiento de la diversidad étnico-histórico-cultural presente en los bancos escolares puede estar intrínsecamente relacionado con la indisciplina estudiantil y sus consecuencias.

Para conformar a los sujetos de la empiria, inicialmente se seleccionaron 5 profesores y 15 alumnos de cada escuela investigada. La participación de los estudiantes fue autorizada mediante la firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE) por sus responsables y la firma del Término de Asentimiento Libre y Esclarecido (TALE) por los alumnos antes del inicio de cada entrevista, además del TCLE para los docentes participantes de la empiria. El total de 6 profesores y 20 alumnos formaba parte de los 7º y 9º años la educación primaria, y ellos fueron observados durante ocho meses, en momentos en el aula y en extraclase. Los profesores seleccionados estaban directamente involucrados y se vieron afectados por los conflictos y comportamientos de los estudiantes; los estudiantes fueron la causa de los trastornos. La elección ocurrió después de leer el libro de ocurrencias y observar diferentes años de escolaridad.

Además de la observación de campo, el análisis de documentos se ha configurado como importante herramienta de información. El proyecto político-pedagógico, con la ideología orientadora de las prácticas, y los registros en los libros de ocurrencia, con la realidad de cómo se (de) construyen las relaciones en las acciones de los sujetos, ayudaron a comprender cómo las propuestas educativas guiaban las formas de actuar de ambas escuelas, ante la indisciplina estudiantil y la falta de planes plurales de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas

con los profesores y estudiantes fueron elaboradas a partir de temas como la indisciplina del alumno, el currículo y las prácticas educativas, el papel del profesor y del alumno y la diversidad étnico-histórico-cultural presente en la escuela y, más concretamente, en el aula.

A partir del problema propuesto, reflejando críticamente los aspectos culturales, causa o consecuencia de la indisciplina, se espera proporcionar a los docentes nuevas posibilidades y perspectivas que den prácticas educativas de respeto y promoción de la diversidad, valorando las identidades y pensando críticamente el espacio escolar y social, la ciudadanía y el sujeto.

Resultados

La observación de las clases reveló una falta de interés de los alumnos por el aprendizaje que se resumía, en su mayoría, en copias de textos y cuestionarios. La polarización del espacio se dividía entre los estudiantes que estaban comprometidos con el cumplimiento de las actividades y los que se aislaban en sus propios grupos sociales. Otra situación que acentuaba la dispersión de los estudiantes y la falta de control docente se refería a la ausencia de espacio físico para la circulación de los profesores, con el fin de apoyar a los estudiantes en sus necesidades. La falta de movilidad dificultaba la aproximación de los profesores a los alumnos y viceversa. Durante las entrevistas, el desánimo docente respecto a las formas de acercarse a los alumnos y los contenidos llegó al 70 % de los profesores, configurando como mayor reto el despertar en los alumnos el deseo de aprender.

En cuanto al tema de la indisciplina, para el 80 % de los estudiantes significaba no obedecer a las normas, no cumplir con las actividades, faltar el respeto a colegas y profesores. Ese mismo porcentaje admitió ser indisciplinado. Entre estos, el 30 % declaró que el desorden y la indisciplina ocurrían porque muchos profesores fueron omisos y, para el 50 % de los alumnos, la indisciplina ocurría porque las asignaturas enseñadas no eran interesantes, ya que los temas eran abordados de la misma manera y no hablaban de la vida cotidiana. Para el 30 % de los profesores, indisciplinado era el alumno que no se concentraba en las clases, no estaba interesado en los contenidos presentados y podía presentar actitudes violentas. Para el 60 % de los docentes, era aquel que no consideraba atractiva el aula, que no se identificaba con la escuela, porque el modelo de enseñanza retrasado no permitía al otro exponer sus diferencias.

Las propuestas descritas en el proyecto político-pedagógico llevaban las premisas de una educación plural, con diferencias e igualdades valoradas y currículos flexibles dentro de un contexto escolar dialógico y ciudadano. Sin embargo, la observación del aula se direccionaba a la praxis restringida a los libros didácticos, predominantemente monoculturales y tradicionales, en los que el currículo restringido y contenidista, para el 90 % de los profesores, no consideraba las diferencias culturales de los alumnos, que terminaban prácticamente olvidadas, reemplazadas por la preocupación por

el cumplimiento de las directrices de un sistema educativo tradicionalmente homogéneo. Esta situación, para el 60 % de los docentes, podría llevar a momentos de indisciplina y de conflictos, ya que los alumnos no se sentían identificados, representados por los estándares recomendados.

En cuanto a la cultura, las respuestas de los profesores estuvieron en línea con las de los estudiantes, ya que para el 74 % de los entrevistados no se respetó la diferencia cultural entre los compañeros. La respuesta siguiente, sobre la manera como los alumnos eran tratados en el espacio escolar, confirmaba la relación entre las diferentes culturas, porque, para el 41 % de los alumnos entrevistados, los alumnos eran tratados de forma diferenciada, donde los indisciplinados se sentían excluidos del proceso.

Pensando en una optimización de la enseñanza y una posible reducción de los actos indisciplinarios, propuestas dialógicas llevaron al 80 % de las respuestas de los alumnos, que sugirieron debates en el aula, dinámicas de interacción con clases menos expositivas para impulsar el aprendizaje y una mayor diversificación, incluyendo la forma como las carteras escolares eran organizadas.

Sería injusto no mencionar el esfuerzo que muchos profesores hicieron para dejar la práctica pedagógica más interesante para los estudiantes, tratando de estimular pequeños debates, incluso con la precariedad del entorno y la preocupación para que aprendan las lecciones. La observación de campo mostró que el sistema educativo con sus obstáculos pedagógicos perjudicaba la mayoría de las iniciativas, porque se encontraba con el escaso tiempo y el cumplimiento de lo ya previsto en los currículos prescriptivos.

Otro documento, el libro de ocurrencias, reveló hallazgos importantes para comprender la interacción de los alumnos y cómo las situaciones de conflicto estallaron dentro y fuera del aula. El no reconocimiento de las diferencias se observó en la lectura de las páginas de este libro como causa y consecuencia de situaciones de conflicto e indisciplina, extendidas a áreas externas, como pasillos y patios. Momentos de falta de respeto por las diferencias raciales eran frecuentes y convergían en agresiones. Los conceptos de etnicidad y raza se utilizaban comúnmente como una forma de ofensa personal. Oscuro, *pixaim* y mono eran algunos de los términos peyorativos utilizados entre ellos. Se destacó que, la mayoría de las veces, se trataba de alumnos negros que ofendían a otros alumnos negros, en una deconstrucción total de sí mismos, sus orígenes y sus historias. Eran los resultados de las reproducciones de agresiones en la vida cotidiana de las relaciones sociales, que se naturalizaban en los enfrentamientos en la escuela.

En cuanto al aula, el libro de ocurrencias registraba informaciones de insubordinación y falta de respeto a la figura del profesor, en los que los estudiantes se negaban a realizar las actividades propuestas, cuestionando agresivamente por qué tenían que hacer una determinada tarea. Comprobando las informaciones, las entrevistas con los profesores indicaron que el 100 % de los profesionales ya habían presenciado agresiones entre los alumnos y el 70 % de los profesores habían sufrido agresiones verbales por parte de los estudiantes.

Mientras tanto, se preguntó a los profesores cuáles serían las bases para una buena relación entre profesores y alumnos, y el 70 % cree que la relación debe basarse en el respeto mutuo, en el diálogo y en el intercambio de opiniones, siendo sensible a su realidad social. Para el 30 %, el profesor necesitaría acercarse al alumno para tratar de entender el entre líneas de sus actitudes, movimiento que se vio afectado por el gran número de alumnos presentes en el aula y por el tiempo limitado, lo que desfavorece el diálogo. Este hallazgo encontró que el 41 % de los estudiantes entrevistados declararon que solo pidieron lo esencial a los profesores. Para el 33 % de los estudiantes, algunos profesores estarían más abiertos a la comunicación, y el diálogo se hizo posible. Sin embargo, advirtieron que la predilección de los profesores por parte de ciertos estudiantes hizo que la gran mayoría se sintiera excluida.

A pesar del escenario desfavorable, algunas iniciativas de concientización de los estudiantes, reduciendo situaciones de conflicto y de prejuicio, pudieron ser acompañadas durante la observación de campo en ambas escuelas investigadas. Una de ellas elaboró rondas de conversación con alumnos indisciplinados de cada año escolar y, durante la presentación de videos, eran trabajados temas como identidad, raza, clase social y otros relevantes para las situaciones enfrentadas. La otra escuela creó un proyecto de valoración de las identidades y de la ciudadanía con alumnos indisciplinados de cada año escolar y con aquellos que se sentían disminuidos por su color de piel, previamente identificados por el equipo pedagógico.

Discusión

Los hallazgos revelan el reto continuo de (re)organizar teorías y prácticas de favorecimiento de las diferencias en el contexto escolar. A los estudiantes se les preguntó por qué frecuentaban este espacio y aprendían ciertos contenidos, mientras que los profesores se preguntaban por qué tenían que enseñar ciertos contenidos en las condiciones de trabajo que enfrentaban.

Para la mayoría de los profesores, la escuela era responsable por comportamientos indisciplinarios e incluso por los conflictos que existen entre los propios alumnos y entre alumnos y profesores, ya que las diferencias culturales y sociales no se destacaban en la práctica pedagógica. Según los profesores, indisciplina se configuraba como sinónimo de resistencia, una manera de despertar la atención para que cambios sociales, culturales y epistemológicos pudiesen suceder en la escuela.

Es importante destacar la urgencia de momentos de escucha y de habla que fueron repetidamente localizados en las respuestas de profesores y alumnos. Los alumnos mostraron interés en expresar sus opiniones, sentían falta del debate y de participar más activamente del aprendizaje. Los profesores reconocían la urgencia de un enfoque diferente, pero se sentían limitados, presos al cumplimiento de currículos contentidistas.

Recibir las sugerencias que ellos traían, que variaba según cada entorno escolar, podría orientar el aula hacia una práctica pedagógica exitosa, con menos conflicto y más ejercicio crítico de ciudadanía. Además, la escucha y el diálogo podrían facilitar una interacción curricular plural, considerando lo tradicional y lo monocultural que dificultan una aproximación entre los actores protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A ello se sumó la inadecuada estructura física que desalentaba un hacer/ser diferenciado, pues el entorno se limitaba a las prácticas mecánicas en las que importaba más un resultado que el recorrido, que debía ser (como se destacó al inicio del trabajo) construido por puentes, en que el movimiento de travesía sería continuo y rodeado de momentos de colaboración, autonomía, altruismo y proactividad.

Pensar en estos términos nos impulsa a traer al contexto de las prácticas un enfoque intercultural, acercando los diferentes mundos de los alumnos a los estudiantes de una manera crítica y dialógica, haciendo que los actos de aprender y enseñar sean rentables para ambas partes. Este enfoque responde a los deseos de prácticas dialógicas que construyan conocimiento a partir de las realidades, horizontalizando las perspectivas de aprender mediadas por la acción docente en términos de diferencia e igualdad.

Los estudiantes no quieren ser pasivos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. No son inertes, todo lo contrario, están atentos a la realidad escolar que los rodea. Por lo tanto, la escuela que se proponga intercultural, con currículos que facilitan los diálogos, necesita reflexionar: «¿Invitamos a estudiantes y profesores a trabajar a través de las diferencias, exigiendo una (re)elaboración continua de teorías y prácticas o repetimos modelos listos, limitando el alcance del pensamiento crítico a un ser y hacer cartesianos?». «¿Nuestros estudiantes ingresan a la escuela con sus identidades o sin pretensiones? ¿Les pedimos que ellos las dejen en espera fuera de las puertas de la escuela?» Es fundamental entender los signos indisciplinares personificados en las (re)acciones de los alumnos para definir sobre qué bases se diseñan los objetivos de la escuela, teniendo en cuenta los aspectos monoculturales o interculturales que impregnan las prácticas.

Tanto las respuestas de los profesores como las de los alumnos nos invitan a reflexionar sobre la importancia de los documentos, como el proyecto político-pedagógico, para aportar en sus preceptos una gestión democrática de la escucha a los alumnos, porque sus aportaciones pueden enriquecer un aprendizaje en el que todos aprenden y enseñan. Esto permite a los estudiantes sentirse responsables por sus espacios escolares, desarrollando un sentimiento de pertenencia, autonomía y valoración de sus identidades.

Aspectos indisciplinares, prácticas curriculares y, ahora, la cultura apuntan a la necesidad del reconocimiento de las diferencias. Cuando un trabajo educativo no es plural y no se respetan las diferentes identidades, la indisciplina se convierte en un posible camino hacia el alumno, llamando la atención para su causa, su existencia. Las contradicciones entre querer y ser dentro del espacio escolar no se agotan en esta investigación, sin

embargo, contribuyen a señalar que los cambios aún deben ocurrir y que la indisciplina, en la mayoría de las veces, no es mera insubordinación, sino que está rodeada de cuestiones que necesitan ser puntuadas por la escuela que se proponga a una práctica pedagógica plural, discutiendo las relaciones de poder, sin ocultar la realidad.

Consideraciones finales

El análisis presentado, basado en la investigación sobre indisciplina, prácticas curriculares y cultura, permitió la identificación de varias situaciones que pueden interconectar la indisciplina con el no reconocimiento de la diversidad étnico-histórico-cultural de los alumnos, a las prácticas curriculares, a la complejidad de las relaciones humanas que convergen/divergen en el espacio escolar, llevándonos a comprender que los actos indisciplinarios no terminan simplemente en cuestiones comportamentales.

¿Mantenimiento de los supuestos monoculturales o enfoque de las prácticas interculturales? La escuela enfrenta una opción crucial para el desarrollo de sus actividades pedagógicas. O se mantiene la ideología tradicionalmente arraigada en los sistemas educativos que ratifican la educación del subordinado, limitando su emancipación, o se permite explorar otras maneras de comprender y promover una ideología crítica, de asumirse a sí mismo, contextualizando al otro y a la sociedad con sus elementos discriminatorios o inclusivos.

A partir del marco teórico, en la empiria, en el análisis documental y en las entrevistas, fue posible encontrar conexiones entre situaciones indisciplinarias y diferentes episodios de la vida escolar. Cultura, raza, teorías y prácticas repetitivas y pocos momentos de diálogo y de interacción constructiva permitieron aumentar los escenarios de conflicto. También se verificó que las actividades curriculares en el aula representaban el proceso educativo que tenemos, delineando aquel que queremos desarrollar para lograr la diversidad étnico-histórico-cultural que existe en el aula.

En esta dirección, las prácticas curriculares interculturales tienen un carácter relevante en el ejercicio de acciones igualitarias considerando las diferencias en el espacio escolar. Orientan las actividades pedagógicas dentro de un ambiente propicio para la formación integral de los estudiantes, correspondiendo a las expectativas de los sujetos del aula para el mundo, transformando el espacio verticalizado de información en horizontalidad de conocimientos dentro de una realidad dialógica.

Siendo repetidamente deseadas por profesores y alumnos a lo largo de las entrevistas, las prácticas dialógicas fueron configuradas como una posible forma de reducir la indisciplina y discutir las diferencias, con el fin de (re)descubrir identidades ocultas en prácticas monoculturales homogéneas. Profesores y alumnos afirmaron que dialogar con y sobre las diferencias, dentro de una perspectiva intercultural, podría minimizar o eliminar las situaciones de indisciplina en el contexto escolar. Este camino no es fácil de construir. Requiere un despojo de la mirada monocromática sobre las relaciones que insisten en considerar la igualdad como homogeneidad, para

entenderla como el derecho a la diferencia sin discriminaciones. Es una lucha para ser igual en la diferencia, sin considerarla sinónimo de desigualdad. Se trata de pasos importantes hacia una democracia de hecho y de derecho.

El periodo de la investigación ha contribuido una vez más a afirmar que los actos de enseñar y aprender no son simples tareas de ejecución. Enseñar y aprender son movimientos continuos y laboriosos que requieren tiempo, estudio y dedicación. Como son los sujetos que mueven y dan sentido a la escuela, es común que ocurran situaciones de conflicto, dadas las diferentes identidades que cada uno de nosotros tiene. El reto es saber hasta qué punto los actos indisciplinarios son indicadores de otros factores agravantes dentro del sistema escolar.

Esto incluye las diferencias culturales y el no reconocimiento del papel que desempeñan en el contexto de las prácticas. Solamente un trabajo conjunto, analizando, (re)construyendo y criticando teorías y acciones dentro de la estructura social y educativa actual, puede proporcionar una educación que garantice el derecho a la diversidad, sin exclusiones y preconcepciones. Un trabajo abierto a una propuesta que emana los sujetos y los prepare para una efectiva y democrática ciudadanía en sociedad.

Referencias

BARRETO, R. *Indisciplina, educação e cultura*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

CALDEIRA, S. N. (Des)ordem na escola: um roteiro de estruturas sobre o fenômeno. In: CALDEIRA, S. N. (Org.). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto, 2007. p. 13-24. (Coleção Educação).

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: retos para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CORTESÃO, L.; STOER, S. "*Levantando a Pedra*": da pedagogia inter/multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

MOREIRA, A. F. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 180-194, jan./abr. 2012.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SANTOS, B. S. *A difícil democracia: reinventar as esquerdas*. São Paulo: Boitempo, 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TADEU, T.; MOREIRA, A. F. B. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 7-13.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "Outro" a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jun. 2019.

VASCONCELLOS, C. S. *(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 16. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

Recibido el 14 de octubre de 2020.

Aprobado el 16 de marzo de 2021.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.